



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS: Um diálogo possível.

Ezequias Felix de Andrade

João Pessoa – Paraíba

2015

EZEQUIAS FELIX DE ANDRADE

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS: Um diálogo possível.

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre no Mestrado  
Profissional Linguística e Ensino da Universidade  
Federal da Paraíba.

Grande Área: Linguística, Letras e Artes.

Área: Linguística.

Subárea: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

João Pessoa – Paraíba

2015

A553e    Andrade, Ezequias Felix de.  
O ensino de língua inglesa em escolas públicas: um diálogo possível / Ezequias Felix de Andrade.- João Pessoa, 2015.  
70f.  
Orientadora: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA  
1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Língua inglesa - ensino e aprendizagem. 4. PCN. 5. LDBE. 6. Formação de professores.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

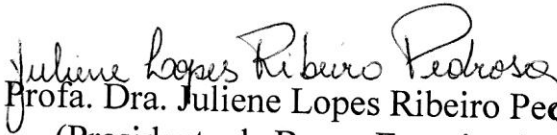
**EZEQUIAS FELIX DE ANDRADE**


***O ensino de Língua Inglesa em escolas públicas: um diálogo possível***

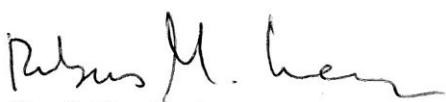
Dissertação de Mestrado Profissional – aprovado como requisito para o grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba

Data da Aprovação  
21 de Outubro de 2015

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz  
(Examinadora MPLE/UFPB)

  
Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena  
(Examinador PROLING/UFPB)

## DEDICATÓRIA

Gostaria de dedicar este trabalho aos meus filhos Eduardo e Rômulo para que eles percebam que o conhecimento e aprendizagem é algo que nunca devemos parar de buscar, mesmo diante de muitos obstáculos: como a distância, ausência de lazer, dificuldades financeiras, responsabilidades com a família e com a vida profissional. É necessário empenho para conquistarmos nossos sonhos e como eu costumo dizer a vocês: “na vida a gente tem que ter sonhos e criar estratégias para realizá-los”.

Uma dedicatória especial para minha esposa, Fernanda Maria, pelo incentivo, paciência, dedicação, orientação, pois sua experiência como mestra socializada comigo foi muito útil, além de suas habilidades tecnológicas.

Quero dedicar este estudo a todos os professores do Mestrado Profissional Linguística e Ensino da UFPB, pelo empenho, dedicação, exigência e cobrança ao longo do curso, sobretudo a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliene Pedrosa pela percepção dos detalhes e dos ajustes necessários, mesmo quando só era possível trabalhar online.

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos muitas vezes não contemplam a todos, pois às vezes acabamos por esquecer pessoas que tiveram grande importância ao longo do processo de realização do evento. Durante os estudos desse mestrado muitas pessoas colaboraram de formas variadas e significativas, uns de maneira discreta e até imperceptível, porém muito relevante.

Por isso, quero listar algumas pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para realização desse trabalho, como também quero me desculpar por alguma omissão, uma vez que muito provavelmente me esquecerei de citar alguém.

Porém, pretendo iniciar meus agradecimentos por Sr. Paulo, nosso motorista da van que esteve presente pontualmente todos os sábados ao longo do curso, sempre bem humorado, sempre solícito e paciente. Agradecer também ao Sr. Marcelo da lanchonete sempre com um belo sorriso para nos receber com aquele cafezinho quente. E também Sr. Francisco por seu apoio semanal.

Agradeço também a todos os parceiros dessa segunda turma do MPLE pelo companheirismo, colaboração e incentivo durante as aulas, o que seguramente nos ajudou a chegar até o final. Agradeço muito aos companheiros da van que contribuíram para que a jornada de sábado fosse mais divertida e menos desgastante, apesar de ter que escutar aquelas músicas horrorosas, mas tudo bem.

Não poderei deixar de agradecer a todos os professores do programa pelo empenho e dedicação, pelas exigências e cobranças que nos levaram a alcançar nossos objetivos, agradecer à equipe de coordenação, mas gostaria de deixar um agradecimento muito especial a Vera Lima, a secretária do programa, pela sua dedicação e pela suavidade com que resolvia todos os nossos problemas, mesmo quando os seus eram ainda mais sérios.

Gostaria também manifestar meus mais profundos e sinceros agradecimentos aos professores participantes da pesquisa, sem eles, sem suas informações relevantes e significativas eu não teria realizado este trabalho. Esses dez professores são a parte mais importante dessa pesquisa.

A família é muito importante em tudo que a gente faz, ela nos dá apoio, incentivo, motivação para seguir em frente, em vista disso, além de agradecer, quero dedicar este trabalho aos meus filhos Eduardo e Rômulo para que possa lhes servir de motivação. Agradecimento sempre muito especial a minha esposa, Fernanda Maria, pelo incentivo, apoio, dedicação e orientação, e principalmente, pela inspiração.

Como não poderia deixar de agradecer a minha linda mãe pelo esforço hercúleo de criar e educar cinco filhos, sempre incentivando o estudo, lapidando nosso caráter e ajudando a formar nossa personalidade. Agradecimentos também aos meus irmãos e a minha irmã (Ezequiel, Zedequias, Esdras e Diná), todos colaboraram para esta conquista.

Agradecimentos especiais ao Ser Supremo, Sr. Jeová, por me proporcionar saúde e inteligência para obter esta conquista, peço-te que me ajude a fazer bom uso desses conhecimentos e que me dê motivação para continuar buscando novos saberes.

“Várias publicações [...] têm enfatizado a importância de se garantirem condições para que todos os brasileiros tenham acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras, e, particularmente nos dias atuais, à língua inglesa, bem como a necessidade de que essas condições estejam informadas por uma visão que problematize as mensagens culturais e políticas que necessariamente podem vir a reboque no processo de ensino-aprendizagem.”

(Maria Antonieta Alba Celani)

“A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica.”

(Vilson J. Leffa)

“O interesse profissional do educador também está centrado no conhecimento, conhecimento específico de sua área de especialização, mas, pela natureza mesma e pela função moral da ação de educar, esse conhecimento tem de estar colocado à disposição da sociedade mais ampla. Educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político.”

(Maria Antonieta Alba Celani)



## RESUMO

A presente pesquisa pretende investigar por que o ensino de língua estrangeira (LE) nas escolas públicas brasileiras não ocorre de forma efetiva. Embora os estudantes estudem LE, mais precisamente língua inglesa, em média sete anos, não conseguem estabelecer uma comunicação significativa nessa língua estrangeira. Portanto, por que ensinar/aprender língua inglesa no Brasil? Apesar de o ensino de LE gozar de obrigatoriedade em nosso país, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE, 1996) em seu artigo 26 inciso 5º assegura: “Na parte diversificada do currículo, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Assim, respaldado por lei, o ensino de língua estrangeira deveria, portanto, receber mais incentivos, políticas públicas, mecanismos e estruturas que o tornasse mais efetivo para que apresentasse os resultados esperados. Torna-se redundante afirmar que o ensino de língua inglesa é extremamente importante na sociedade contemporânea, tendo em vista às necessidades comunicativas de um mundo cada vez mais globalizado. Por isso, o ensino de língua inglesa, sobretudo na escola pública, é indispensável, conforme se observa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 19) “primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a materna é um direito de todo cidadão...”. Logo, é preciso estabelecer mecanismo que viabilize o acesso a esse conhecimento e o ponto de partida para o efetivo aprendizado de língua inglesa em nosso país é o professor. Em vista disso, nossa pesquisa tem como principal objetivo verificar se é possível ao estudante de escola pública desenvolver as quatro habilidades comunicativas em língua estrangeira estudando na escola pública. Para isso, analisaremos as etapas de formação do professor de LE durante a graduação, o nível de fluência desse futuro professor após a graduação, sua participação em formação continuada, além de observar as políticas públicas voltadas para o ensino de língua estrangeira e para formação de professores no país.

Nossa pesquisa foi respaldada em autores como: Celani (2005), Leffa (2011), Rajagopalan (2011) dentre outros.

**Palavras Chaves:** língua inglesa, ensino/aprendizagem, PCN, LDBE, formação de professores.

## **ABSTRACT**

This research intend to investigate why the foreign language teaching in Brazilian public schools doesn't occur in an effective way. Even though the students study foreign language, mainly English language, for at least seven years, they can't speak this language meaningfully. So why teaching/learning English language in Brazil? In spite of foreign language teaching being an obligation in our country, because it is determinated by Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE, 1996) in its article 26<sup>th</sup> incise 5<sup>th</sup> says: "In diversified section of curriculum, compulsorily, from the fifth grade on, the teaching of at least one modern foreign language, which choice will depend on the school community and the institution possibilities". So obligated by law, the teaching of foreign language should receive more incentive, public politics, mechanisms and structure to make it more effective to present the waited results. It's obvious to say that teaching English language is extremely important to contemporary society, by commucative needs of this world globalization. Then the English language teaching, mainly in public schools is extremely relevant, such we have in Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 19) "primordially, objective to restore the paper of foreign language in the educacional formation. The learning of a foreign language with the mother language is a right of all citizen.." Consequently, it's necessary to define mechanisms to make possible the acess to this knowledge and the starting point to the effective learning of the English language in our country is the teacher. For this reason, our research has as main objective verify if it is possible to a student of public school develop the four communicative skills of a foreign language studying in the public school. For that, we will analyse the formation of the foreign language teacher during the graduation, the fluency of this future teacher after graduation, the participation in post graduation studies, besides observing the public politics to foreign language teaching and to teacher graduation in our country. Our research was based on authors like: Celani (2005), Leffa (2011), Rajagopalan (2011) and others.

**Key words: English language, teaching and learning, PCN, LDBE, Teachers' graduation**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO UM	
1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO BRASIL .....	06
1.1 – HISTÓRICO DO ENSINO DE (LE) NO BRASIL.....	06
1.2 – AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES E O ENSINO DE (LE) .....	08
1.3 – O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ATUALIDADE .....	09
CAPÍTULO DOIS	
2 – CAMINHOS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	15
2.1 – ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE (LE) . .....	15
2.2 – ASPECTOS RELATIVOS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DE (LE) .....	18
2.3 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	26
CAPÍTULO TRÊS	
3 – METODOLOGIA DE PESQUISA .....	31
4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E DA PROPOSTA .....	35
4.1 – DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS .....	35
4.2 – DISCUSSÃO DA PROPOSTA .....	50
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS . .....	58
REFERÊNCIAS .....	61
ANEXO UM .....	63
ANEXO DOIS .....	65

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS: Um diálogo possível.

## INTRODUÇÃO

Por que ensinar/aprender língua inglesa no Brasil? Obviamente, vários outros questionamentos associados a esse poderiam ser apresentados, como por exemplo, por que não se estimula o ensino de espanhol no Brasil? Por que se fala pouco inglês no Brasil? Por que os estudantes não aprendem inglês na escola?

Enfim, são várias as perguntas e as respostas podem ser muito variadas também, mas na verdade o que ocorre é que o ensino de língua estrangeira no Brasil não atinge o objetivo proposto, mesmo existindo desde o Brasil Imperial.

Nos dias atuais, o ensino de língua estrangeira goza de obrigatoriedade no Brasil. A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBE, 1996) em seu artigo 26 inciso 5º assegura: “Na parte diversificada do currículo será incluída, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Respalado por lei, o ensino de língua estrangeira (LE) deveria, portanto, receber mais incentivos, políticas públicas, mecanismos e estruturas que o tornasse mais efetivo para que apresentasse os resultados esperados.

No entanto, percebe-se, ao contatar estudantes, que eles não creem que possam aprender inglês a partir das aulas na escola, acreditando que só seja possível aprender a língua de forma concreta em cursos de inglês. Deste modo, verificamos que as leis existem no plano teórico, mas não são concretizadas na prática.

Não é muito válido, portanto, a obrigatoriedade expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em relação ao ensino de língua estrangeira se não forem criados os mecanismos necessários para efetivar na prática essa aprendizagem.

Então, apesar de tantas pesquisas e trabalhos de Linguística Aplicada (LA) voltados para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, a contribuição da LA parece ter ficado à margem das decisões políticas de desenvolver políticas públicas que efetivamente resolvam as questões não só do ensino de língua inglesa, mas da Educação Básica como um todo.

Como se preocupar com o ensino de língua inglesa no Brasil se o país apresenta péssimos índices na Educação Básica, alto índice de analfabetismo, professores mal remunerados, escolas em condições precárias de funcionamento? Ou

seja, o ensino de língua inglesa se insere em um contexto preocupante de vários problemas que atingem à educação em todos os âmbitos.

É óbvio que muito precisa ser mudado, melhorado, avançar rumo a um futuro com mais igualdade e justiça social e só através de educação de qualidade que se alcançarão tais objetivos.

Torna-se redundante afirmar que o ensino de língua inglesa é extremamente importante na sociedade contemporânea, tendo em vista às necessidades comunicativas de um mundo cada vez mais globalizado, o domínio de uma língua estrangeira se faz premente em todos os setores sociais. Por isso, o ensino de língua inglesa, sobretudo na escola pública, é indispensável, conforme se observa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.19) “primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a materna é um direito de todo cidadão...”.

Com o estabelecimento legal, já que o ensino de língua estrangeira é obrigatório e fundamental na formação educacional do cidadão, é preciso estabelecer mecanismo que viabilize o acesso a esse conhecimento e que esse aprendizado ocorra de forma efetiva, concreta, permanente e contínua.

Consequentemente, o ensino de língua inglesa no Brasil deve ir além dos aspectos legais, a falta de políticas públicas bem definidas e, sobretudo, vontade política para que as ideias saiam do papel e se concretizem de fato e de direito deve ser o próximo passo para consolidação dessa prática.

Entendemos, portanto, que a importância e a necessidade do domínio efetivo da língua inglesa diante de um mundo ultra globalizado, de um mercado de trabalho altamente competitivo e de um meio acadêmico bastante seletivo, justifica a busca por mecanismos e oportunidades para que as classes sociais menos favorecidas tenham acesso a esse conhecimento. A escola é, em sua essência, a porta de entrada para esse aprendizado, visto que esse aprendizado é responsabilidade da escola, “seu ensino como o de outras disciplinas é função da escola e é lá que deve ocorrer” (PCN, 1998, p.19).

Assim, recorrendo a Moita Lopes (2004 apud CELANI, 2005, p. 22), observamos que o inglês é fundamental para o acesso à sociedade da informação, é um instrumento indispensável de trabalho para que se possa competir em condições de igualdade no mundo dos negócios, da tecnologia e da academia. Sua não existência traria sérias consequências não só para os indivíduos, mas para o país.

Em outras palavras, é necessário que os gestores da educação estejam mais presentes, que conheçam o dia-a-dia das escolas públicas, seu funcionamento e suas necessidades, como por exemplo, a ausência de Internet na maioria das escolas. Portanto, faz-se necessário desenvolver políticas para fomentar o ensino-aprendizagem de língua inglesa e demais disciplinas.

O Estado, portanto, deve proporcionar a universalização do ensino da língua inglesa, através de políticas públicas e incentivos que ultrapassem os limites das salas de aula. Assim, segundo Celani (2005, p.15),

As razões para se entender o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como parte da educação geral são várias. Alguns se referem ao processo de constituição de cidadãos conscientes situados em um momento específico da história, outras, não desvinculadas das primeiras, se referem a questões pragmáticas, de preparação para a vida no mundo, estas também, de certo modo, partem da educação integral.

Diante do exposto, observa-se a urgência da democratização do ensino de língua inglesa no Brasil que se atrela a políticas públicas que viabilizem o acesso a esse conhecimento. E isso pode se concretizar através de novas pesquisas que poderão apontar alternativas para ampliação da oferta do ensino de língua inglesa para famílias, para comunidades, associações de moradores, sindicatos etc., democratizando o acesso a este conhecimento, de modo que mais pessoas possam utilizar o idioma em situações de interação na sociedade, a exemplo do que ocorre em países como a China, em que “O governo chinês lançou uma campanha nacional para que a população domine o inglês. E não será por amor e cega admiração aos Estados Unidos, por certo”. (KLINTOWITS, 2005 apud CELANI, 2005, p.22).

Além disso, ou seja, além das alternativas apontadas pelas pesquisas, ligadas ou não às propostas da Linguística Aplicada, das políticas públicas e do engajamento político da sociedade, precisamos repensar no papel do professor, que é o grande mediador e viabilizará essa prática. De fato, se não houver uma preocupação conjunta, incluindo principalmente esse profissional, qualquer coisa que se fizer será mero paliativo.

Portanto, outro aspecto relevante ao debate que estamos suscitando está relacionado à formação do professor e sua fluência comunicativa na língua inglesa. É preciso verificar como ocorreu o seu processo de aquisição da língua inglesa, se através

de cursos de idioma, de viagem ao exterior etc., e ainda, após sua formação inicial, se esse professor tem um domínio satisfatório da língua que se propõe a lecionar.

Assim sendo, é importante ampliar o debate de modo a contribuir para uma perspectiva mais democrática para o ensino de língua inglesa, estimular as políticas públicas nesta área, identificar e desenvolver mecanismos didáticos e metodológicos, recorrendo às contribuições da LA, que propiciem uma aprendizagem efetiva, além de desenvolver subsídios para ampliar a formação dos docentes e seu desempenho em sala de aula.

Em outras palavras, é necessário que haja uma política de planejamento linguístico educacional permanente na qual se possa definir de forma clara o que, como, por que, para quem se ensina língua estrangeira. De acordo com Ricento e Hornberger (1996 apud. SOUSA, mimeo),

[...] a importância do estudo das políticas linguísticas educacionais pode ser explicada porque elas podem interferir decisivamente na ecologia linguística de uma sociedade e influenciar o futuro linguístico dos membros de uma dada comunidade. [...] essas políticas linguísticas ainda têm o papel de selecionar que línguas e variedades linguísticas são identificadas pela sociedade como importantes para serem ensinadas e aprendidas, [...].

No entanto, as situações adversas para se ensinar inglês em escolas públicas são muitas, como os próprios PCN advogam (1998, p. 21):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes.

Percebemos que o texto oficial norteador do ensino de LE identifica os problemas relacionados ao ensino de língua inglesa, mas não pontua nenhuma solução concreta, ao contrário, indica um paliativo que ele define como “objetivos realizáveis”.

Por isso, definimos como objetivo principal do nosso trabalho investigar se ler é a única habilidade “realizável” no ensino de inglês, ou se os estudantes têm condições de falar, entender, ler e escrever em inglês de forma gradual a partir de uma metodologia bem definida, de um conteúdo bem definido, de uma motivação intrínseca

e extrínseca, ou seja, se é possível aprender língua estrangeira, mais precisamente língua inglesa, em uma abordagem comunicativa em uma escola pública.

Para tanto, buscaremos também verificar através do questionário semiestruturado destinado a professores (Anexo 1) até que ponto a formação e a fluência do professor na língua alvo interferem no processo ensino/aprendizagem dessa língua estrangeira.

O questionário é constituído de vinte perguntas que visam verificar o processo de aquisição de língua inglesa, o nível de fluência no idioma, avaliar a formação dos docentes durante a graduação, além de aspectos relacionados à formação em serviço dos professores em suas redes de ensino. Buscamos, assim, responder aos seguintes questionamentos: Os quatro anos de formação durante a graduação são suficientes para preparar o futuro professor para o ensino em uma abordagem comunicativa? A graduação permite ao futuro professor ter desenvolvido as quatro habilidades comunicativas? A formação continuada se torna importante para complementação da formação desse futuro professor? Como a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento da fluência e da habilidade metodológica do futuro professor?

Esses questionamentos são analisados ao longo do texto com apresentação dos dados colhidos na pesquisa. E, assim, verificamos se a graduação tem preparado de forma satisfatória o futuro professor, de que maneira a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento linguístico e metodológico desse profissional, além de observarmos as políticas públicas para formação do professor e para ensino de língua estrangeira no país.

Nosso texto está dividido em cinco capítulos, no primeiro, apresentamos um levantamento histórico sobre o ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil, no segundo, são apresentados aspectos relacionados à formação do professor, sobre o ensino e aprendizagem de LE e as políticas públicas para esse fim. Já no capítulo três, versamos sobre a metodologia desenvolvida nessa pesquisa, no quarto capítulo, apresentamos os resultados dos dados coletados, além de propostas de ações para melhoria da formação do professor e no quinto capítulo as considerações finais sobre a proposta da pesquisa.

Com isso, esperamos, através dos dados e dos resultados encontrados, contribuir para melhoria do ensino de língua estrangeira no Brasil.



# 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO BRASIL

## 1.1 HISTÓRICO DO ENSINO DE LE NO BRASIL

O ensino de língua estrangeira no Brasil tem sido tema de estudos e pesquisas por muito tempo, desde o período imperial com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, quando se publicou a Decisão nº 29 – Resolução de consulta da mesa do desembargo de 14 de julho de 1809, conforme Vidotti (Anexo 2, p. 1) “crea nesta cidade uma cadeira de Arthmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez”.

Deste modo, oficialmente o ensino de língua estrangeira no Brasil só ocorre no século XIX com a chegada da família real portuguesa ao país quando sugeriram as primeiras legislações voltadas para o ensino de LE.

É notória a presença do Estado no controle das línguas no país, ainda no século XVIII, o governo do Marquês de Pombal impôs a língua portuguesa como língua oficial do país, proibindo qualquer outra manifestação linguística, inclusive indígena.

No início do século XIX, através da Decisão nº 29, já mencionada, inicia-se o ensino do idioma inglês e francês considerados como línguas vivas, juntamente com o grego e latim (as línguas clássicas). Após a criação do Colégio Pedro II, o ensino do alemão e do italiano também é implementado.

É possível perceber que o Brasil imperial almejou alcançar os mesmos patamares culturais das cidades europeias através do ensino de línguas estrangeiras, fundação de universidades, academia militar, cursos de medicina e jurídico, bibliotecas, implantação da imprensa, dentre outros aspectos.

Também o século XIX foi cenário de grandes mudanças políticas e reformas educacionais, implantação do Governo Imperial (1808), Proclamação da Independência (1822) e a Proclamação da República (1889). Todos esses fatores influenciaram no sistema educacional, sobretudo, no ensino de línguas. Leffa (2008, p. 4) afirma que “foi ainda no império que se iniciou a decadência do ensino de línguas”. Complementa (2008, p. 5) que

Ainda que não se tenha estatísticas exatas sobre aspectos importantes do ensino de línguas desse período, muitos deles dependentes de decisões locais tomadas pelas congregações das escolas, tais como a carga horária semanal de cada língua ensinada, o que se tem, através

de leis, decretos e portarias, mostra uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola.

Com o advento da Primeira República, após a reforma de Fernando Lobo em 1892, várias mudanças foram aplicadas ao ensino de línguas, houve uma redução ainda mais drástica na carga horária, já que de 76 horas semanais/anuais em 1892 reduz-se a 29 horas em 1925, retira-se o ensino do grego, o italiano torna-se facultativo, o inglês e o alemão permanecem. Adota-se a frequência livre, “desoficializando” o ensino. (LEFFA, 2008, p. 6).

Deste modo, ensino de línguas perde prestígio, torna-se algo irrelevante, facultativo, mesmo os idiomas obrigatórios não atraíam a atenção dos estudantes, pois eles tinham certeza de aprovação.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e da Saúde Pública e em 1931, foi instituída mais uma reforma educacional atribuída a Francisco de Campos, a qual visa ao soerguimento da educação do segundo grau, em que se extinguiu a frequência livre, instituiu-se o regime seriado obrigatório visando à preparação para universidade e formação integral do adolescente.

Em relação ao ensino de línguas, houve mudanças quanto ao conteúdo, mas a ênfase maior é dada à metodologia. Introduziu-se no Brasil em 1931, o Método Direto do qual um dos seus aspectos consiste em ensinar o idioma no próprio idioma.

Já em 1942, uma nova reforma educacional é implementada, a reforma Capanema, que teve como grande virtude a equiparação de todas as modalidades do ensino médio: secundário, normal, militar, industrial e agrícola. Este fato democratizou o ensino, deixando todos os cursos no mesmo patamar.

Houve também a divisão em um primeiro ciclo chamado de ‘ginásio’ com duração de quatro anos e um segundo ciclo, com duas subdivisões, uma chamada de ‘clássico’ com ênfase no estudo das línguas clássicas e modernas e outra denominada ‘científico’ com ênfase no estudo das ciências (física, química, biologia, matemática etc.).

A Reforma Capanema foi a que deu mais importância ao ensino de línguas estrangeiras. Desde o ginásio até o científico ou clássico, estudava-se latim, francês, inglês e espanhol. “Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais.” (LEFFA, 2008, p. 11). Além dessas reformas, as leis de diretrizes e bases também interferiram no ensino de LE como veremos a seguir.

## 1.2 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES E O ENSINO DE LE

Conhecer as leis de diretrizes e bases e suas relações com o ensino de língua estrangeira é relevante, pois propicia um panorama das políticas públicas criadas para o ensino de LE. Essas políticas públicas variam de acordo com os interesses dos gestores e a importância que é dada ao ensino em geral.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi publicada em 20 de dezembro de 1961, manteve o mesmo tempo de curso para o Ensino Médio, subdividiu em ginásio com quatro anos e colegial com mais três, criou o Conselho Federal de Educação composto por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, dentre as atribuições define cinco disciplinas obrigatórias para todo país, cabendo aos conselhos estaduais inserir disciplinas optativas.

Com relação ao ensino de línguas, algumas alterações também foram implantadas, o ensino de latim foi retirado do currículo, o francês teve sua carga horária reduzida, o inglês permaneceu sem muitas mudanças, sendo praticamente a única língua estrangeira lecionada no país.

Quase dez anos depois da primeira, uma nova LDB é publicada em 11 de agosto de 1971. Esta nova lei diminui o tempo de ensino de 12 para 11 anos, introduzindo o 1º grau com duração de oito anos e o 2º grau com duração de três.

Ao 2º grau foi atribuída uma formação especial com ênfase na habilitação profissional, o que provoca uma redução drástica no tempo de ensino de LE.

Um parecer do Conselho Federal de Educação determina que o ensino de LE seja “dado por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Em decorrência disto, no 1º grau não havia ensino de língua estrangeira, no 2º grau o ensino de LE ficou reduzido a uma aula semanal, e muitas vezes em apenas um ano.

A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Esta lei muda a nomenclatura o 1º grau para Ensino Fundamental, e o 2º grau para Ensino Médio. O Ensino Fundamental passa a ter duração de nove anos, voltando a Educação Básica a ter doze anos de duração.

A nova LDB mantém uma base curricular nacional comum e uma parte diversificada que atenda a aspectos regionais e locais. Também estabelece a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série, sendo a escolha definida pela comunidade escolar. No Ensino Médio se estabelece a

obrigatoriedade de uma língua estrangeira e uma segunda língua estrangeira em caráter optativo.

Aliados à nova LDB são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que norteiam os objetivos de ensino de todas as disciplinas do currículo. Os PCN de língua estrangeira se baseiam no princípio da transversalidade, inserindo o ensino de LE em relação a diversos temas, como: a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, discriminação etc.

Os PCN, embora não se configurem como uma metodologia, propõem uma abordagem sociointeracionista com ênfase na leitura. No entanto, embora a habilidade de leitura seja mais exigida, a fala é importante para desenvolver aspectos profissionais, acadêmicos, sociais, portanto, percebe-se, então, uma restrição na aprendizagem, visto que as habilidades comunicativas de uma língua são quatro (falar, entender, ler e escrever), não se pode, ou pelo menos não se deve, privar o estudante de uma aprendizagem plena.

Como se pôde perceber, nesse levantamento histórico, o ensino de língua estrangeira no Brasil sempre esteve à mercê de interesses momentâneos, oscilando entre momentos históricos ou políticos do país.

### 1.3 O ENSINO DE LE NA ATUALIDADE

O domínio da língua inglesa atualmente é essencial a todo indivíduo, pois se tornou um conhecimento indispensável às relações sociais do mundo contemporâneo. Conhecer o idioma inglês significa ter acesso a inúmeras possibilidades nos campos corporativos, acadêmicos, científicos e tecnológicos.

Deste modo, a escola tem um papel preponderante no sentido de viabilizar esse conhecimento, sobretudo às camadas menos favorecidas da sociedade, possibilitando uma condição de equidade no acesso a essas possibilidades.

Essas camadas menos favorecidas têm as escolas públicas de todo país como principal acesso a esse conhecimento. Por consequência, torna-se grande a responsabilidade de todos os segmentos que trabalham com Educação no país, pois precisam fazer com que a escola pública funcione de modo a oferecer igualdade de oportunidades para todos.

É sabido que conhecer uma língua significa utilizá-la em diferentes contextos, assim o estudante precisa desenvolver as habilidades comunicativas da língua, ou seja,

(falar, entender, ler e escrever). O que leva ao questionamento de que seria possível ao estudante de escola pública desenvolver essas quatro habilidades comunicativas na língua inglesa na escola pública?

Para responder a essa pergunta é preciso desmistificar muitas crenças que foram introduzidas nas mentes de alunos e professores ao longo de décadas, pois é muito comum em sala de aula escutar frases do tipo: “pra quê estudar inglês, eu nunca vou para outro país”, “eu não sei falar nem português quanto mais inglês”. Ou ainda na fala de professores: “eles não querem nada, eu não vou me estressar”, “o governo finge que paga, eu finjo que ensino e os alunos fingem que aprendem”.

São muitos fatores que levaram a consolidação dessas crenças, mudar essa concepção de ensino de LE não é tarefa fácil. Torna-se um desafio gigantesco para o professor que queira reverter esse quadro de descrença que se tornou o ensino de língua inglesa nas escolas públicas do país.

Leffa (2011) destaca alguns pontos que contribuem negativamente para o ensino de LE na escola pública. O primeiro grande culpado pelo fracasso do ensino de LE na escola pública é o governo em suas diferentes instâncias e níveis de abrangência municipal, estadual e federal. Segundo o grande paradoxo da educação pública brasileira no ensino fundamental e médio é que professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece, e os entediados são incapazes de descobrir o prazer de aprender.

Rajagopalan (2011, p.58) corrobora o discutido acima, afirmando que:

Mas muitas dessas questões estão fora de nossa competência estrita enquanto professores em sala de aula. Muitas delas têm a ver com anos a fio de descaso com a educação. As autoridades que fingem que investem nos lugares certos, os professores fingem que estão ensinando, os alunos fingem que estão aprendendo. Parece que, no lugar de ensino, o que temos é encenação. Uma espécie de faz de conta, elaborada e praticada em escala gigantesca.

Essas citações nos conduzem a alguns pontos que podem sintetizar a situação do ensino de LE em escolas públicas: (1) ausência de políticas públicas que visem solucionar, ou ao menos minimizar, os problemas de estrutura das escolas, tais como: salas superlotadas, desconfortáveis etc.; (2) ausência de políticas públicas voltadas para qualificação contínua do professor, de modo a proporcionar-lhe melhor conhecimento e fluência na língua e melhor motivação para o trabalho; (3) desenvolver mecanismo de valorização, conscientização e motivação para estudantes e familiares.

Deste modo, o Estado deverá assumir a responsabilidade de implementar políticas de planejamento linguísticos educacionais que conduzam ao ensino efetivo de

língua estrangeira, mais especificamente, de língua inglesa. É preciso oferecer às classes sociais menos favorecidas as condições necessárias para acesso ao mundo do trabalho, da academia, e isso só será possível se a escola pública cumprir seu papel.

Aos professores caberá também a responsabilidade de se preocupar com sua formação, com sua fluência, com seus conhecimentos didáticos. É necessário ter uma boa base teórico-metodológica e uma boa fluência, pois só se ensina bem o que se conhece bem. É preciso enfatizar o enfoque comunicativo, buscando desenvolver as quatro habilidades comunicativas de uma língua, como destaca Nicolaides (2005, p.159),

As línguas estrangeiras são estudadas no ensino fundamental e médio (na maioria das vezes, é o inglês que é ensinado), com o foco na gramática e, infelizmente, muitos professores não são fluentes na língua-alvo. Além disso, no que diz respeito ao inglês, por exemplo, não há oportunidade para os aprendizes praticarem a língua, exceto quando frequentam cursos particulares, privilégio que não é estendido a todos.

Ao estudante também caberá sua cota de participação no processo, buscar se conscientizar da importância da aquisição de uma língua estrangeira, da necessidade de ir além de alguns conceitos e nomenclatura gramatical ou vocabulário descontextualizado. Procurar ter uma percepção crítica da qualidade do ensino que recebe atuando como sujeito ativo nesse processo. Conforme nos propõe Celani (2005, p. 23),

[...] se o ensino-aprendizagem de inglês estiver inserido em uma visão de educação como força libertadora (FREIRE, 1970). A libertação decorrerá de políticas emancipatórias que levarão em conta tanto forças culturais quanto profissionais e que, ao mesmo tempo que proporcionam às pessoas experiências identitárias libertadoras, preservam as identidades locais. É um entregar-se sem renúncias. Isso só é possível com a participação de professores especificamente preparados.

Levando-se em conta as considerações apresentadas até agora, podem-se perceber dois aspectos relevantes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas, uma relacionada às políticas públicas e outra relacionada à formação do professor.

As políticas públicas se referem às decisões tomadas no âmbito do governo, através de políticas de planejamento linguístico-educacionais por meio de leis, normas, decretos que definem a língua estrangeira a ser ensinada, carga horária da disciplina,

estabelecendo parâmetros que norteiam o ensino. Nem sempre essas políticas públicas correspondem a um resultado satisfatório no processo de ensino.

A formação do professor é outro aspecto importante a ser analisado, pois nem sempre após o término da graduação esse novo profissional está apto a exercer a profissão, portanto esse professor precisa estar engajado em novos cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação, extensão, de modo a aprimorar cada vez mais seus conhecimentos.

Além desses dois aspectos há outro não menos importante que diz respeito às concepções de ensino e de aprendizagem, pois, quando se almeja ensinar um idioma é importante ter claramente definidas quais suas concepções de ensino e aprendizagem.

Assim, podemos fazer uma breve exposição das três concepções de ensino aprendizagem que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são referências para Educação Básica no país.

Segundo os PCN (1998, p. 55), “As concepções teóricas que têm orientado os processos de ensinar e aprender Língua Estrangeira têm se pautado no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias linguísticas específicas, as quais, influenciadas pela psicologia, explicitaram o fenômeno da aprendizagem linguística.”

As percepções modernas de ensino de LE, que são descritas nos PCN, têm sido influenciadas por três correntes teóricas: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracionista.

O behaviorismo<sup>1</sup> é compreendido como um processo de ensino-aprendizagem que corresponde em adquirir novos hábitos linguísticos, através da automação desses novos hábitos, por meio de ESTÍMULO – RESPOSTA – REFORÇO. Esta visão na sala de aula de língua estrangeira resultou no uso de metodologias que enfatizavam exercícios de repetição e substituição.

Podemos ainda dizer que o behaviorismo tem como foco principal o processo de ensino e o professor, deste modo a aprendizagem tende a ocorrer, caso contrário, ou seja, caso ocorra erros na produção do aluno, o motivo seria a inadequação dos procedimentos de ensino, neste caso, o professor deve recorrer a outras estratégias de ensino para que o aluno desenvolva corretamente o conteúdo estudado.

---

<sup>1</sup> Optamos aqui por extrair essas correntes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), por acreditarmos que esse documento é de acesso a todos os professores, tornando-se, portanto, servindo de parâmetro como o próprio nome já diz para a prática docente. Mas, na seção 2.2 trataremos melhor sobre as abordagens de ensino de LE.

Deste modo, deve-se proceder com a eliminação ou correção do erro para que não influencie negativamente aos que estiverem expostos ao erro. Neste sentido, costuma-se dizer que na visão behaviorista a aprendizagem está associada a uma pedagogia corretiva.

O cognitivismo<sup>2</sup> tem o foco de ensino direcionado para o aluno e as estratégias que ele usa para aprender. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para aprender línguas. Assim quando exposto a uma nova língua tende a estabelecer comparações com regras já internalizadas de sua língua materna, elaborando hipóteses e testando-as em situações de comunicação em sala de aula ou fora dela.

Nesta concepção cognitivista, os erros têm extrema importância, pois são considerados como evidências de que a aprendizagem está em desenvolvimento, visto que os erros correspondem às hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço de aprender a nova língua, os erros, portanto, passam a ser entendidos como parte do processo de aprendizagem.

O sociointeracionismo<sup>3</sup> propõe que a aprendizagem seja de natureza sociointeracional, pois se aprende a partir de sua interação social, seu contexto histórico, cultural e institucional. Os processos cognitivos são gerados a partir dessas interações entre o estudante o seu meio social.

Tanto a visão behaviorista, com suas estratégias de repetições e substituições, como o cognitivismo, que se utiliza dos conhecimentos prévios armazenados na mente do aluno, contribuem com o processo de aprendizagem, isto é, ambos apresentam grande importância neste processo. No entanto, cada vez mais se tende a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional, ou seja, aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional.

É através da concepção sociointeracionista que nossa pesquisa será desenvolvida objetivando proporcionar o ensino através de abordagem comunicativa, na qual o processo de aprender vai além da sala de aula, ou seja, não só na interação professor-aluno, mas também na interação aluno-aluno, aluno-vizinho, aluno-mundo. Estimular o estudante a colocar em prática o que aprendeu em diferentes contextos de uso. Nessa perspectiva, o ato de aprender pode também conduzir ao uso das tecnologias digitais que mais do que nunca fazem parte do cotidiano dos jovens de hoje.

---

<sup>2</sup>Ver Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998).

<sup>3</sup>*Idem.*



Os recursos tecnológicos que permeiam o dia a dia de boa parte dos estudantes brasileiros podem também servir de subsídios pedagógicos para o ensino de LE, sobretudo com o uso da internet podemos promover interatividade para além do ambiente escolar, o que pode servir como elemento motivador da aprendizagem. Conforme Xavier (2005, p. 135),

A competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelece novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal.

Portanto, acredita-se que a escola pública deve cumprir seu papel no sentido de oferecer às classes sociais menos favorecidas as informações e os letramentos necessários para que possam interagir na sociedade em condições de igualdade. Não é diferente com LE. De acordo com Celani (2005, p. 14), “a aprendizagem de língua estrangeira é um direito humano a ser assegurado a todos; o ensino-aprendizagem de língua estrangeira faz parte da educação; é, portanto, função da escola.” Essa asserção ratifica ainda mais a nossa proposta: LE precisa ser ensinada na escola e de forma que o aluno consiga estar apto a utilizá-la nas mais diversas situações do seu cotidiano.

Para reforçar essa questão, no próximo capítulo apresentaremos aspectos relacionados ao ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, formação do professor e políticas públicas para formação do professor.

## 2 CAMINHOS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sendo a aprendizagem de língua estrangeira vista como um direito humano, sendo a escola o principal, e talvez único, meio de acesso a essa aprendizagem às classes sociais menos favorecidas, faz-se necessária a criação de mecanismo que viabilize esse aprendizado.

Esses mecanismos perpassam por caminhos que vão desde o desempenho do professor em sala de aula, de seus conhecimentos linguísticos e metodológicos, de sua formação inicial e em serviço, de suas concepções de ensino, até as políticas públicas voltadas para o ensino de língua estrangeira.

Portanto, vamos apresentar nesta parte da pesquisa alguns aspectos concernentes à formação do professor de língua estrangeira (LE), ao ensino e à aprendizagem de LE, bem como um enfoque em relação às políticas públicas para o ensino de língua estrangeira.

### 2.1 ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE L E

Torna-se incoerente falar em ensino de língua estrangeira em escolas públicas de todo país, sem levarmos em conta a formação do professor. Um dos grandes entraves do ensino de LE ainda hoje é o nível de fluência do professor na língua alvo, pois, como já mencionado anteriormente, só se ensina bem o que se conhece bem.

Embora as instituições de ensino cumpram a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) de só contratarem os professores que são habilitados para o desempenho da função, ou seja, os professores devidamente licenciados em instituição de ensino superior credenciada pelo Ministério da Educação (MEC), esses professores, mesmo após terem concluído a graduação, não se encontram plenamente aptos para atender a demanda de nossas escolas.

Leffa (2008, p. 362) afirma que “as universidades, até agora, não tem sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho.”.

Em vista disso, Leffa (2008, p. 362) complementa que:

propostas e ações para formar o professor fora da universidade, em escolas de línguas ou instituições estrangeiras de divulgação de outras culturas que atuam dentro do Brasil – o que tem provocado a reação de muitos especialistas, que

defendem a universidade como a instância responsável pela formação do professor.

A formação docente é um processo que não se conclui após a graduação, é um processo contínuo e interminável, logo requer dos gestores da educação pública foco e direcionamento permanente, de modo a propiciar ao professor uma formação em serviço que contemple as especificidades individuais, as necessidades gerais e a realidade local.

Chamaríamos de especificidades individuais as necessidades de cada professor, as habilidades a ser aprimoradas: a fluência oral, escrita, aspectos metodológicos, didáticos etc. Assim, caberia aos órgãos gestores proporcionarem convênios com escolas de idiomas para aprimoramento da fluência de forma mais rápida e objetiva, convênio com instituição de ensino superior para desenvolvimento de aspectos didáticos e metodológicos etc.

As necessidades gerais entrariam no âmbito de questões como materiais didáticos, equipamentos eletroeletrônicos, acesso à internet, formação em serviço para incentivar o uso das tecnologias digitais e trocas de experiências didáticas positivas e de tudo que possa motivar o trabalho docente.

Enquanto que a realidade local estaria relacionada a aspectos estruturais de cada ambiente de ensino, os espaços físicos das escolas, das salas de aula, o quantitativo de estudantes por turmas, a qualidade de mobiliário e equipamentos, a higiene do ambiente, dentre outros. Tudo analisado, debatido com os segmentos envolvidos no processo.

Observamos, portanto, que a devida formação do professor para exercer o magistério passa, sobretudo, pela sua formação em serviço, proporcionando-lhe oportunidades de desenvolvimento de sua própria habilidade comunicativa. Segundo Oliveira (2009, p. 28), o elemento mais sério a dificultar o ensino/aprendizagem de língua estrangeira nas escolas públicas no Brasil é o professor, ele ainda afirma que a grande maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas públicas fala muito pouco ou não fala a língua estrangeira que leciona.

Em vista disso, salientamos que o foco inicial de preocupação com a formação do professor está no curso de graduação. Oliveira (2008, p. 29) corrobora o pensamento de Leffa em citação anterior, quando considera o professor o elemento mais sério nesse processo de ensino de LE, por duas razões: a primeira (de ordem técnica) é que um professor de língua estrangeira que não fala essa língua não pode, obviamente, ajudar seus alunos a desenvolverem fala. E a segunda (de ordem educacional) está vinculada à

formação do professor de línguas estrangeiras: os cursos superiores responsáveis pela formação de professores de língua estrangeira não estão cumprindo seu papel satisfatoriamente, já que uma universidade confere o diploma de licenciatura em determinada língua estrangeira a uma pessoa que não domina essa língua.

Consequentemente, a formação continuada assume um papel preponderante ao longo do processo que é propiciar a esse docente recém-formado, com pouca fluência na língua alvo e com pouca experiência em sala de aula a possibilidade de construir e aprimorar seu conhecimento em língua estrangeira, desenvolver e ampliar suas experiências didáticas, metodológicas e suas estratégias de ensino.

Cabe fundamentalmente ao docente essa busca pelo conhecimento, pelo aprimoramento constante de sua prática, pela realização profissional, assumindo uma postura profissional, incorporando toda carga semântica do termo. Isto é, os docentes precisam manter a postura e a responsabilidade social da profissão, mas sem abrir mão dos direitos inerentes ao cargo. Dessa forma, a profissão vai ser respeitada e valorizada, de modo que não será qualquer pessoa a assumir as aulas de LE em nossas escolas.

É essa postura profissional que Celani (2008, p. 24) descreve da seguinte forma:

O professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Os professores, nesse contexto, são profissionais autônomos que buscam no seu cotidiano caminhos para o desenvolvimento da prática docente. Celani (2008, p. 29) complementa: “a prática profissional competente constrói-se em torno do ‘conhecimento-na-ação’ e seu desenvolvimento depende da ‘reflexão-no-uso’. [...] E o professor se torna um pesquisador de sua própria prática.”

Claro que não se vai abrir mão da responsabilidade dos gestores da educação pública, em todas as suas instâncias, municipal, estadual e federal, de acompanhar, fiscalizar, cobrar o investimento adequado dos recursos financeiros, afinal de contas, esses recursos são oriundos de toda sociedade e a ela deve retornar em forma de serviços e investimentos em políticas públicas, seja na formação profissional, não só dos professores, mas de todos os servidores para que possam prestar um atendimento de

qualidade em todos os setores do serviço público, seja na construção de escolas com espaço físico adequado para o desenvolvimento da educação.

Entretanto, a partir do momento em que todos os professores assumirem uma postura profissional, com posicionamento e uma prática política bem definida, os gestores públicos sentirão necessidade de gerir com mais clareza e transparência o serviço público.

Portanto, podemos perceber que o ensino de língua estrangeira no Brasil, ao longo de sua história, envolve vários aspectos, sobretudo de políticas públicas para educação. Mas também é extremamente relevante observarmos os aspectos relativos à formação do professor que incide sobre sua formação inicial, sua prática docente, sua fluência na língua alvo e, principalmente, sua formação em serviço, tornando o trabalho em sala de aula uma atividade contínua de reflexão sobre o fazer pedagógico.

Podemos acrescentar a partir das ideias de Leffa (2008, p. 362) que:

A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos [...] Entre as propostas específicas que têm surgido dos pesquisadores da área, destacam-se a necessidade da educação contínua (Silva, 2000), a atualização dos professores (Bohn, 2000) e a criação de bancos de materiais nas escolas (Paiva, 1997).

Portanto, temos de nos manter atentos a um conjunto de ações tanto referentes às questões de políticas públicas, como dos fazeres pedagógicos que envolvem nossa prática docente.

## 2.2 ASPECTOS RELATIVOS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DE LE

Como já mencionamos, o ensino de língua estrangeira no Brasil decorre do início do século XIX após chegada da família real de Portugal ao país em 1808. E, a partir da iniciativa do príncipe regente Dom João, a capital da província, Rio de Janeiro, passou a ganhar ares de metrópole, ruas foram ampliadas e drenadas, construíram-se calçadas e escolas, fundou-se a primeira biblioteca, instituição de ensino superior e a imprensa real. Tudo isso, contribuiu para o desenvolvimento cultural e intelectual do país.

Com a finalidade de ampliar as relações comerciais com a Inglaterra, principal aliado econômico de Portugal, e promover relações com outros países da Europa, a corte portuguesa instituiu o ensino de inglês e francês no Brasil.

Historicamente, o ensino de LE no Brasil sempre esteve à mercê de decisões políticas momentâneas. Ainda no início do século XIX, implementou-se o ensino das línguas clássicas (grego e latim) e com a fundação do Colégio Dom Pedro II, instituiu-se o ensino de Alemão e Italiano.

Conforme os acontecimentos políticos surgiam, o ensino de LE sofria mudanças drásticas, tais como: redução de carga horária, frequência facultativa, disciplinas optativas e até exclusão do currículo. De modo que, atualmente praticamente apenas a língua inglesa é ensinada em todo país, ainda que façamos fronteiras com tantos países de língua espanhola. Obviamente que isso também se deve a questões hegemônicas dos Estados Unidos sobre a América Latina, mas não há como negar a interferência das mudanças implementadas no ensino de LE.

No século XX outros fatores, além dos políticos, também vão influenciar o processo de ensino e aprendizagem de LE no país. Do ponto de vista das decisões políticas para o ensino, cria-se o Ministério da Educação (1930). E, então, várias reformas educacionais são implementadas, criam-se Leis de Diretrizes e Bases da Educação, a mais recentes datam de 1996, e são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, que vão nortear o ensino no país. E o outro fato que vai contribuir de forma significativa para o ensino de língua estrangeira no mundo inteiro e, conseqüentemente no Brasil, é o surgimento da Linguística.

A Linguística enquanto ciência surgiu no início do século XX, mas começa a tomar forma ainda no século anterior com os estudos de gramática comparada, sendo sua principal atribuição analisar aspectos relacionados à linguagem.

Pode-se atribuir a Ferdinand Saussure o surgimento da Linguística, a partir da publicação do livro Curso de Linguística Geral, no qual concebe a língua como objeto de estudo da linguística. E é a partir das concepções saussurianas que várias teorias foram surgindo de forma marcante e representativa, tais como o Estruturalismo, as teorias funcionalistas, as teorias pragmáticas, dentre outras. Todas são alvos de diversas pesquisas e longos debates teóricos e todas direcionadas à reflexão sobre a aprendizagem da língua.

No entanto, existe um segmento da Linguística que se mostra mais engajado nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas, sobretudo de língua estrangeira, que

é a Linguística Aplicada (LA). A ela é atribuído maior empenho na criação de materiais, na elaboração de métodos, nas discussões sobre práticas que se aplicam ao ensino de língua, mais abundantemente para o ensino de língua inglesa.

A Linguística Aplicada começa a se desenvolver enquanto área de conhecimento da Linguística por volta dos anos de 1940, tendo como principal objetivo a criação de materiais voltados para o ensino de língua estrangeira, sobretudo, o ensino da língua inglesa.

Isso se deu principalmente com advento da Segunda Guerra Mundial e a necessidade de existência de uma língua que facilitasse a comunicação entre países aliados. E como a Linguística já havia se firmado como ciência direcionada a estudo e análise de problemas da linguagem, encarregou-se de propiciar a expansão do ensino da língua inglesa no mundo.

Em 1928, realiza-se o Primeiro Congresso Internacional de Linguística, enquanto, em 1964, surge a Associação Internacional de Linguística Aplicada (a AILA), proporcionando o primeiro evento internacional de LA que propicia um campo de investigação relativamente novo.

A Linguística Aplicada começou a ser vista como um modelo de aplicação da Linguística, ou seja, se baseava em princípios e técnicas dessa nova ciência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem de línguas. Do mesmo modo que outras áreas investigação como a Antropologia, a Semiótica, a Literatura se baseavam nas técnicas e princípios do Estruturalismo Linguístico em suas pesquisas.

Em vista disso, baseado em Moita Lopes (2011, p. 12), percebe-se a concepção de LA como aplicação de Linguística. “Afim, aplicar Linguística não era de certa forma muito diferente do que outros campos estavam fazendo ao usarem os princípios do estruturalismo linguístico na Antropologia e na Semiótica, por exemplo.”

Ao longo da segunda metade do século XX surgem vários autores como Pit Corder, Widdowson, Davies e obras como ‘The Edinburgh Course in Applied Linguistics’ e ‘Introducing Applied Linguistics’, que vão estabelecer os paradigmas de aplicação de Linguística, voltado para a elaboração de programas e de materiais para o ensino de línguas de forma científica.

Entretanto, por volta do final dos anos de 1970, o próprio Widdowson começa a estabelecer uma distinção entre Linguística Aplicada e aplicação de Linguística “[...] E quero sugerir que a própria linguística aplicada como um ramo teórico da pedagogia

do ensino de línguas deve procurar um modelo que sirva seu propósito.” (apud MOITA LOPES, 2011, p. 15).

Assim, o principal foco de ação da LA enquanto área da Linguística era a aplicação da teoria, tendo como objetivo a elaboração de programas, materiais e técnicas didáticas que proporcionassem a aprendizagem de língua estrangeira, mais notadamente a língua inglesa.

Neste período, a LA respaldada em todo repertório teórico da Linguística inicia sua largada aplicacionista vinculada ao Estruturalismo, Gerativismo-Transformacional etc., ao mesmo tempo, buscava ampliar o ensino de língua inglesa no mundo. Confirmando tal fato, pode-se recorrer a Moita Lopes (2011, p. 16.):

Deve-se acrescentar que muito do que se entende por LA internacionalmente nessa época e, em grande parte do mundo, até hoje se restringe ao campo de ensino e aprendizagem de Inglês. Tanto que muitos autores, como Kumaravadivelu (2006), ressaltam que a LA, diferentemente do que ocorre no Brasil e em outros países, está restrita a questões de ensino e aprendizagem de Inglês.

Portanto, podemos perceber que a contribuição da Linguística para o ensino de idiomas no século XX foi marcante. Ao longo de um século de existência, esta ciência desenvolveu correntes teóricas que expandiram o pensamento global sobre o funcionamento das línguas, suas estruturas, seus processos de aquisição, suas gramáticas. A linguística também se subdividiu em várias outras correntes teóricas como a linguística enunciativa, discursiva, pragmática, sociolinguística, psicolinguística, dentre outras.

Deste modo, entre as diversas correntes teóricas da linguística, uma contribuiu sobremaneira para as reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem de idiomas, a Linguística Aplicada.

A Linguística Aplicada, em sua abordagem aplicacionista, apropriou-se de um vasto repertório teórico da Linguística para desenvolver métodos e técnicas voltadas para o ensino de idiomas, sobretudo para expansão do ensino da língua inglesa no mundo.

Em vista disso, vamos comentar sobre algumas dessas abordagens metodológicas proporcionadas pela LA ao longo de várias décadas pesquisas voltadas para o ensino de línguas.



Por voltas dos anos de 1940 quando a Linguística Aplicada começou a fazer parte dos debates acadêmicos, a grande controvérsia era se tratava de Linguística Aplicada ou aplicação da Linguística.

Neste período a Linguística já se apresentava bem consolidada a partir das concepções de Ferdinand Saussure e o Curso de Linguística Geral (CLG), o estruturalismo funcional liderado por Troubestskoï, Hjelmslev e Jakobson, os modelos sintáticos de Chomsky, dentre outros princípios teóricos. Assim, outras áreas da ciência como Antropologia e Sociologia já usavam os princípios linguísticos como ferramentas em suas pesquisas.

Deste modo, a Linguística Aplicada, sendo um ramo da Linguística, também se apropriou de seus conceitos e princípios para desenvolver principalmente os processos de ensino/aprendizagem de idiomas, sobretudo, da língua inglesa; preocupando-se também com pesquisas no campo de ensino e aprendizagem de língua materna, letramento e outras disciplinas do currículo, além de penetrar em outros contextos institucionais, atuando em área como: mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.

Algumas concepções metodológicas desenvolvidas a partir da LA voltadas para o ensino de idiomas ainda são representativas, visto que ainda são incorporadas às práticas pedagógicas atuais, ainda são encontradas em livros didáticos, em programas e planejamentos de ensino.

O expansionismo da língua inglesa, ou seja, a expansão de seu uso e aprendizagem gerou muitos interesses nas possibilidades de se melhorar os resultados do ensino de inglês e estudos sobre a pedagogia da linguagem e aquisição de segunda língua (SLA, sigla em inglês). A LA debruçou-se também sobre o estudo do inglês como língua estrangeira - TEFL, sigla em inglês (COOK, 2003, p. 31).

Como já mencionamos, no final do século XIX, o ensino de língua estrangeira tinha por base o estudo das línguas clássicas (o grego e o latim), nas quais se observam a estrutura gramatical, listas de vocabulários, estrutura frasal, que eram tomadas como modelos. A partir destas referências se instituiu o método **Grammar-translation**, que foi aplicado por décadas em toda Europa.

O método gramática-tradução tinha a seguinte abordagem, segundo Cook (2003, p.32):

Grammar rules were explained to the students in their own language, vocabulary lists were learned with translation equivalents, and then

sentences – especially constructed to contain only the grammar and vocabulary which had already been covered – were laboriously translated, in writing, into and out of the student’s first language.<sup>4</sup>

O método passa a receber críticas, tendo em vista a ênfase dada à gramática e ao vocabulário em detrimento dos aspectos comunicativos, e usar a língua significava escrever tradução.

No início do século XX, apesar do apogeu do método Grammar-translation com grande prestígio, sobretudo nas escolas secundárias da Europa, outro movimento social começa a interferir no processo de ensino de línguas. Os movimentos migratórios para os Estados Unidos, o período pós-guerra amplia o mercado internacional e o turismo, e aumenta o interesse pelo aprendizado de idiomas.

Nos Estados Unidos, um grande número de imigrantes adentrou o país. Diferentes nacionalidades, diferentes idiomas, diferentes culturas; tal fato exigia que a língua inglesa fosse ensinada de maneira que pudesse contemplar toda essa diversidade linguística, o que seria impossível com o método Grammar-translation.

Inicia-se, então, o que os especialistas em ensino de língua aclamaram de ‘**The direct method**’. O método direto, segundo Cook (2003, p. 33), consistia em se ensinar a nova língua usando diretamente a nova língua.

Mas como as aulas de inglês tinham um público diversificado, comerciantes, turistas, imigrantes de diferentes origens étnicas, era impossível de se ensinar usando a primeira língua de cada um deles. O que inviabilizou o método Grammar-translation. Deste modo, o método direto espalhou-se por todo o mundo, inclusive no Brasil onde foi implantado em 1931.

O método direto não permitia o uso tradução, nem explicação na língua nativa do estudante, o novo método forçava o uso da língua alvo. A esse respeito Cook (2003, p. 33) faz o seguinte comentário: “In the highly successful Berlitz Schools, for example, classroom microphones monitored what teachers were saying, and they could be fired for uttering a single word in a student’s own language<sup>5</sup>”.

---

<sup>4</sup> “Regras de gramáticas eram explicadas aos estudantes em suas próprias línguas, listas de vocabulário era aprendidas com as traduções equivalentes, em seguida, frases especialmente construídas para conter apenas a gramática e vocabulário que já tinham sido apresentados – eram laboriosamente traduzidos na escrita para a primeira língua do estudante e vice versa.” (Tradução nossa)

<sup>5</sup> “Nas bem sucedidas escolas Berlitz, por exemplo, microfones na sala de aula monitoravam o que os professores estavam dizendo, e eles podiam ser demitidos por pronunciar uma simples palavra na própria língua do estudante”. (Tradução nossa)

O não uso da língua nativa em sala de aula forçava os professores a utilizarem recursos diversos para explicar novos vocabulários, a adivinhar o significado pelo contexto, ilustrações e até mímica, o que muitas vezes causava transtornos.

Por volta dos anos de 1970 e 1980, surge um método que ficou conhecido como **natural approach**, que tem como princípio a ideia de que um aprendiz adulto segue o mesmo roteiro de proficiência de uma criança falante nativa. A aprendizagem ocorreria sem explicação, sem avaliação, sem correção, apenas expondo o aprendiz a contextos significativos.

Esta abordagem se baseia em teorias e pesquisas de Aquisição de Segunda Língua, que visam mostrar que a nova língua é assimilada através de mecanismo interno de ordem natural de sua própria língua.

Paralelamente ao desenvolvimento da natural approach, surge um movimento mais duradouro, ainda muito marcante nos dias de hoje, é o ‘**Communicative Approach**’ ou ‘**Communicative Language Teaching**’ (CLT). A essência do CLT é mudar o foco da atenção do sistema da língua em si para o uso desse sistema em um contexto, ou seja, a preocupação é desenvolver no estudante mecanismo que possibilitem a utilização da nova língua.

Acerca disso, recorrendo novamente a Cook (2003, p. 36), podemos afirmar:

Language-learning success is to be assessed neither in terms of accurate grammar and pronunciation for their own sake, nor in terms of explicit knowledge of the rules, but by the ability to *do* things with the language, appropriately, fluently and effectively.<sup>6</sup>

Portanto, podemos enfatizar que houve uma inversão no processo de ensino, enquanto ‘Grammar-translation’ ou mesmo o ‘Direct Method’ priorizavam superioridade da forma e depois seu uso, o CLT destaca primeiro o que se precisa fazer com a língua e depois destaca as formas de se alcançar esse objetivo.

A ‘Communicative Approach’ ainda continua em destaque nos livros didáticos, nos programas e planos de cursos, no entanto, algumas críticas também são direcionadas a esta abordagem, como por exemplo, a ênfase é dada à comunicação, mas a situação comunicativa desenvolvida em sala de aula é superficial, uma vez que nem sempre pode ser usado em um contexto real de uso.

---

<sup>6</sup> “O sucesso na aprendizagem de língua é ser avaliado não em termos de gramática e pronúncia precisas para seu próprio interesse, nem em termos de conhecimento explícitos de regras, mas pela habilidade de fazer coisas com a língua, apropriadamente, fluentemente e efetivamente”. (Tradução nossa)

Outra observação diz respeito à abrangência do método que foi criado nos Estados Unidos em um contexto de ensino do idioma inglês como segunda língua, ou seja, o aprendiz vivencia uma situação comunicativa em sala de aula, em seguida, tem a possibilidade de reproduzir essa situação ou semelhante no seu cotidiano. No entanto, em uma escala planetária, o CLT passa ter uma abordagem de inglês como língua estrangeira (TEFL, sigla em inglês) e, neste caso, o aprendiz vivencia uma situação comunicativa que pode não vir a fazer parte do seu cotidiano.

Confirmando esse argumento, podemos recorrer a Weininger (2008, p. 49):

Porém, na vida real deste aluno, estas situações talvez nem fossem tão relevantes, ou elas nem ocorriam, ou raras vezes exatamente assim como na aula. Estas restrições valem principalmente no momento em que estes métodos foram transferidos do ensino de L2 dentro do contexto da língua alvo para o ensino de LE em países distantes da cultura alvo onde os alunos talvez nunca tivessem a oportunidade de viajar e experimentar um contato com o cotidiano da cultura alvo.

Ainda podemos acrescentar a abordagem **construtivista** desenvolvida por Piaget (1977), que segundo Weininger (2008, p.54), “descreve a aprendizagem como um processo de (re-) construção de conhecimento pelo próprio aprendiz em fases distintas, a assimilação, a acomodação e a equilibração”.

Piaget ainda acrescenta que cada indivíduo precisa percorrer as etapas descritas. Não é possível pular etapas. Também Vygotsky (1962 e 1978) complementou o pensamento de Piaget. Vygotsky defende que “o pensamento é atrelado ao desenvolvimento da linguagem e que ambos sempre ocorrem dentro de uma interação social do indivíduo com o seu ambiente, dentro de um determinado contexto sócio-histórico”. (WEININGER, 2008, p.54).

Além das abordagens metodológicas mencionadas existem outras “alternativas” que podemos levar em consideração, tais como: Silent Way, Superlearning, Suggestopedy ou Total Physical Response, que nunca se tornaram amplamente reconhecidas e aplicadas.

Como podemos perceber a Linguística e Linguística Aplicada produziu diversos princípios teóricos que conduziram ao desenvolvimento de abordagens metodológicas para o ensino/aprendizagem de idiomas. Obviamente, não podemos afirmar que essa ou aquela é melhor ou pior, mas o profissional do ensino precisar conhecer, avaliar, aplicar e até filtrar o que há de melhor cada uma para ampliar seu repertório de possibilidades didáticas.

Para concluir, podemos citar Weininger (2008, p.46):

Construir a profissão do professor de línguas estrangeiras (LE) inclui não apenas o aperfeiçoamento contínuo da capacitação dos seus agentes, mas também a conscientização da sociedade e dos políticos da área de educação a respeito da importância de aprender línguas estrangeiras em si, no contexto nacional da qualificação mais completa de profissionais de todas as áreas e no contexto global da participação mais eficiente do país nos cenários econômicos e científicos mundiais.

Ensinar idiomas é uma atividade que requer aprimoramento constante, atualizações didáticas, fluência. O professor de idiomas nunca está pronto, é um ser sempre em construção.

## 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Como podemos perceber o ensino de LE no Brasil apresenta uma longa trajetória que se estabeleceu no início do século XIX, percebemos também que mesmo com o surgimento da Linguística e com o desenvolvimento da Linguística Aplicada, de uma maneira geral, o ensino de língua estrangeira em nosso país não alcançou uma projeção muito significativa.

Esse fato é preocupante porque sabemos que o conhecimento de línguas estrangeiras é importante, tendo em vista os avanços tecnológicos, o processo de globalização, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Conhecer pelo menos uma língua estrangeira moderna é ter acesso a um leque de possibilidades sociais, acadêmicas, corporativas e culturais.

Assim, o poder público, em suas diversas instâncias, deve proporcionar ao indivíduo o acesso a esse aprendizado, deste modo, a escola deve ser o ponto de partida para esse fim. A escola deve ser o principal caminho para o conhecimento e todas as classes sociais têm acesso à escola.

O que se precisa fazer de forma concreta é que a escola cumpra sua função de difundir conhecimento, espalhar cultura, qualificar o indivíduo, prepará-lo de forma plena para que ele possa ter acesso às oportunidades em condições de igualdade.

As escolas públicas devem funcionar como um portal para que as classes sociais menos favorecidas penetrem nesse conhecimento e possam se transformar e transformar a sociedade.

Seguindo os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE, 1996), em seu artigo segundo, “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante disso, podemos afirmar que o conhecimento de língua estrangeira é extremamente relevante para o indivíduo tanto do ponto de vista da cidadania, como da qualificação para o trabalho. Levando-se em conta os PCN (1998, p. 19), observamos o reforço de que “A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a materna é um direito de todo cidadão...”.

Sendo a aprendizagem de uma língua estrangeira um direito de todo cidadão, um exercício de cidadania, uma qualificação para o trabalho, faz-se necessário que o poder público crie mecanismos que possibilitem a aprendizagem de LE de forma plena. Um dos mecanismos mais significativos seria criar condições para que as escolas públicas de todo país atendessem às expectativas da sociedade, baseando-se no artigo vinte cinco da LDBE (1996): “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”.

Assim, observa-se que, do ponto de vista da legislação, parece claro e definido a responsabilidade das ações, mas às vezes parece contraditório quando os PCN (1998, p. 21) falam sobre as dificuldades do ensino de língua estrangeira como salas lotadas, carga horária reduzida, carência de materiais, que impedem o professor de LE trabalhar as quatro habilidades da comunicação. Então, os parâmetros colocam a leitura como a única habilidade possível de ser trabalhada.

É como se ensinássemos uma criança a andar, mas não ensinássemos a correr, a andar de bicicleta, a chutar uma bola. Então, como fica a questão da cidadania, da preparação para o trabalho. A lei está posta, o que precisamos é ação política para a lei ser colocada em prática.

A comunicação em língua estrangeira se dá a partir do uso das quatro habilidades linguísticas (falar, entender, ler e escrever), logo não podemos aceitar a proposta dos PCN de enfatizar a leitura como uma habilidade realizável, é preciso criar estratégias para desenvolver as quatro habilidades.

Entendemos bem essa contradição ao termos acesso a outro documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), que, por sua vez, respalda a necessidade de se desenvolver as quatro habilidades da comunicação:

Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que se refere a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (PCNEM, 1999, p.148)

Então, como se pode perceber, a legislação e o documento oficial corroboram a importância de ensino de língua estrangeira como uma questão de cidadania e que a aprendizagem plena de uma LE ocorre a partir da aquisição das quatro habilidades comunicativas, logo precisamos alcançar essa meta, ter em mente esse objetivo.

Deste modo para que o aprendizado de LE ocorra de forma plena é preciso se preocupar, sobretudo, com as políticas de públicas de formação de professores. O professor de língua estrangeira tem que ter um conhecimento significativo do idioma que ensina, conhecer bem métodos, técnicas e estratégias de ensino para que possa estimular, incentivar a aprendizagem, de modo que os estudantes sintam vontade, saibam a importância de se dominar uma língua estrangeira.

Em vista disso, faz-se necessário proporcionar ao professor a possibilidade de atualização constante tanto do ponto de vista da fluência do idioma que leciona quanto do conhecimento metodológico. Neste aspecto a formação continuada é imprescindível pelo caráter prático, pela troca de experiência. É importante estabelecer parceria com instituições de ensino superior, com institutos de idiomas, ter acesso a material atualizado, à pesquisa, a curso de extensão e de pós-graduação.

Esse é um conjunto de ações que vai propiciar ao professor mais habilidades linguísticas e didáticas para desenvolver sua prática pedagógica, no entanto, é preciso que haja por parte dos profissionais de ensino de línguas estrangeiras envolvimento, comprometimento, pois com base nos PCN (1998, p. 109) temos o seguinte argumento:

É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática de sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre sua prática em sala de aula.

Essa citação nos leva a retomar a citação de Celani (2008, p. 29): “a prática profissional competente constrói-se em torno do “conhecimento-na-ação” e seu desenvolvimento depende da “reflexão-no-uso”. [...] E o professor se torna um pesquisador de sua própria prática.”

Percebemos, portanto, o ato de ensinar língua estrangeira no Brasil como uma via de mão dupla, na qual precisamos ter mais claras e significativas as ações de políticas públicas para o ensino de LE, dentre elas, talvez a mais importante e urgente seja aquela voltada para formação do professor. No entanto, não podemos esquecer do desempenho profissional dos professores com empenho, dedicação, buscando constantemente ampliar seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas.

O poder público, em todas as suas instâncias, deve primar pela qualidade do ensino que é oferecido aos nossos estudantes, preocupar-se com nível de fluência dos professores, com quantitativo de alunos na sala de aula, com a qualidade dos materiais utilizados, com as condições físicas dos espaços de ensino. Não adianta reconhecer os problemas como são mencionados nos PCN (1998, p. 21) e não criar os mecanismos para resolvê-los ou ainda propor soluções paliativas. É necessário enfrentar os problemas, discuti-los com os seguimentos da sociedade envolvida no processo educacional, criar medidas concretas para solucioná-los.

Cabe também ao poder público desenvolver estratégias estimuladoras para o trabalho docente, o trabalho do professor não é sacerdócio, é preciso valorização, estímulo para que o professor não necessite estar vinculado a duas, três, quatro instituições de ensino. Isso tem acontecido com frequência e, conseqüentemente, tem comprometido a qualidade de ensino e a qualificação do professor.

Os estudantes também precisam investir sua cota de participação no processo de ensino e aprendizagem. Envolver-se ativamente no processo, sendo sujeito ativo na construção de sua aprendizagem. Conscientizar-se da importância da escola e da aprendizagem no seu engajamento pela mobilidade social.

Existe hoje uma política pública motivadora para o estudante brasileiro, é o programa bolsa-família. Este programa de governo proporciona às famílias um rendimento mensal àquelas que mantêm seus filhos na escola, sendo que este rendimento está atrelado apenas à frequência dos estudantes, não é cobrado o desempenho desses estudantes na construção do conhecimento. Isso tem comprometido o grau de aproveitamento desses alunos.



É preciso haver um comprometimento amplo da sociedade, ou seja, do poder público, dos docentes, das famílias e principalmente dos estudantes, para que a Educação consiga cumprir sua finalidade: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Em vista do exposto até o momento, nossa pesquisa pretende identificar porque a aprendizagem da língua inglesa (LI) nas escolas públicas não ocorre de forma efetiva, já que ao término do ensino fundamental e do ensino médio, a grande maioria dos estudantes não tem um domínio satisfatório do idioma inglês. Embora estudem em média sete anos o idioma, não o aprendem de modo que possam estabelecer comunicação.

Conforme mencionam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999) e muitos especialistas, as habilidades comunicativas de uma língua são quatro (falar, entender, ler e escrever). Verifica-se, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas não contempla as quatro.

De uma maneira geral, o ensino de LI contempla a gramática (NICOLAIDES, 2005) e quando muito, enfatiza a leitura, como orientam os PNC (1998). Assim, percebe-se que o ensino de língua estrangeira no Brasil ainda não recebeu a devida atenção do poder público, embora seja destacada como obrigatória de acordo com LDBE (1996). Ou podemos refletir que a lei e os documentos oficiais colocam o ensino de língua estrangeira como relevante e necessário para o país, mas não existem políticas públicas que de fato incrementem o ensino e a aprendizagem de outros idiomas no Brasil.

Como já mencionado, vários fatores contribuem para o desempenho pouco proficiente do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira no Brasil, sejam as condições precárias dos espaços de ensino, seja o número excessivo de alunos nas salas de aula, seja a ausência materiais didáticos e equipamentos, seja a carga horária reduzida, seja a falta de motivação para a aprendizagem.

Outro fator que acreditamos ser crucial é a qualificação inadequada dos professores, que, conseqüentemente, gera uma grande desmotivação para superar as dificuldades teórico-metodológicas e para conseguir estimular o interesse dos estudantes. Pois, entendemos que a motivação para o desempenho do trabalho é essencial para buscar caminhos para superação de dificuldades.

Quando o professor alcança um nível de fluência satisfatório, ou seja, é conhecedor dos aspectos pedagógicos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem, ele poderá seguramente motivar os estudantes a aprender de fato

uma língua estrangeira, já que, além de ter conhecimento sobre as estratégias que poderá utilizar, é consciente de sua proficiência na língua.

Essa fluência aliada a uma condição de trabalho também satisfatória, que envolve ambiente de ensino, recursos didáticos e tecnológicos adequados, tempo para estudo e preparação de aulas, além de situação financeira satisfatória, pode levar os profissionais de ensino a alcançarem seus objetivos, de modo que todos serão beneficiados. Os estudantes, dessa forma, terão uma educação básica de qualidade, a sociedade terá cidadãos conscientes e preparados para o trabalho e para exercer sua cidadania e o poder público terá investido adequadamente os recursos destinados à educação.

Em vista disso, o objeto de estudo de nossa pesquisa recai sobre a formação do profissional de ensino de língua estrangeira (LE), verificamos através de um questionário semiestruturado (conforme Anexo 1), qual o seu nível de fluência em língua inglesa (já que o foco desse estudo é o ensino de língua inglesa), como se desenvolveu sua aquisição em LI durante e depois da graduação, sua participação em cursos de extensão e de pós-graduação e em formação continuada.

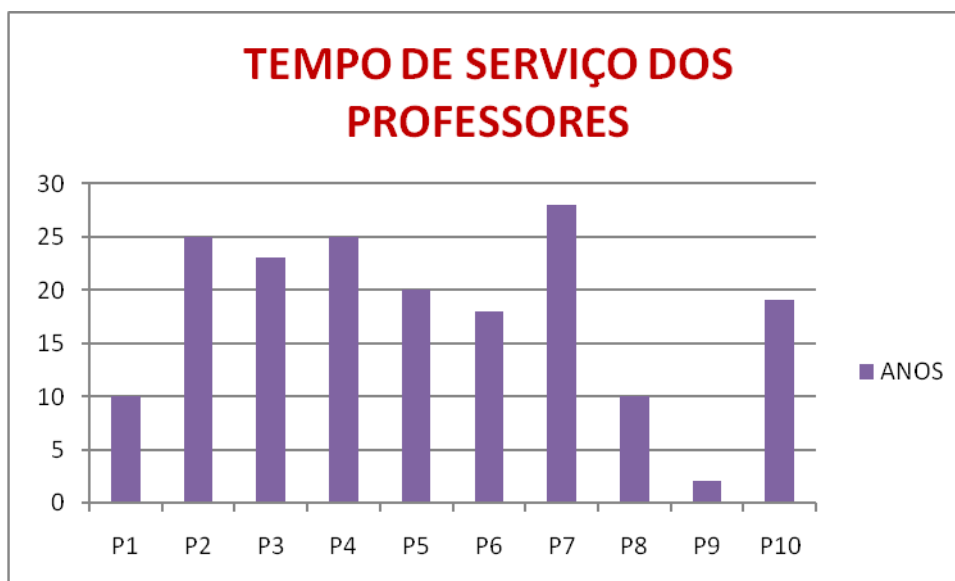
Deste modo, foi elaborado um questionário composto de vinte perguntas as quais foram respondidas por dez profissionais de ensino de LI. Desses dez profissionais, nove são professores efetivos de escolas públicas estaduais do Estado de Pernambuco e de escolas municipais da região metropolitana do Recife e um atua apenas em cursos de idiomas. Dos nove professores da rede pública, três atuam também em cursos de idiomas.

Com objetivo de preservar a identidade dos participantes, os professores serão mencionados apenas como (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7), (P8), (P9) e (P10), que indica a enumeração de cada professor.

Inicialmente, visamos estabelecer uma comparação entre o desempenho do professor de escola pública e deste mesmo professor em cursos de idiomas, como é feito o trabalho em uma rede e outra, se é possível ou não fazer o mesmo trabalho nas duas redes de ensino.

A primeira pergunta, feita no questionário, (Há quantos anos você ensina inglês?), se refere ao tempo de ensino do profissional no ensino de LI, conforme podemos observar no Gráfico 1 abaixo, os professores participantes têm bastante experiência no ensino do idioma, uma média geral de dezesseis anos.

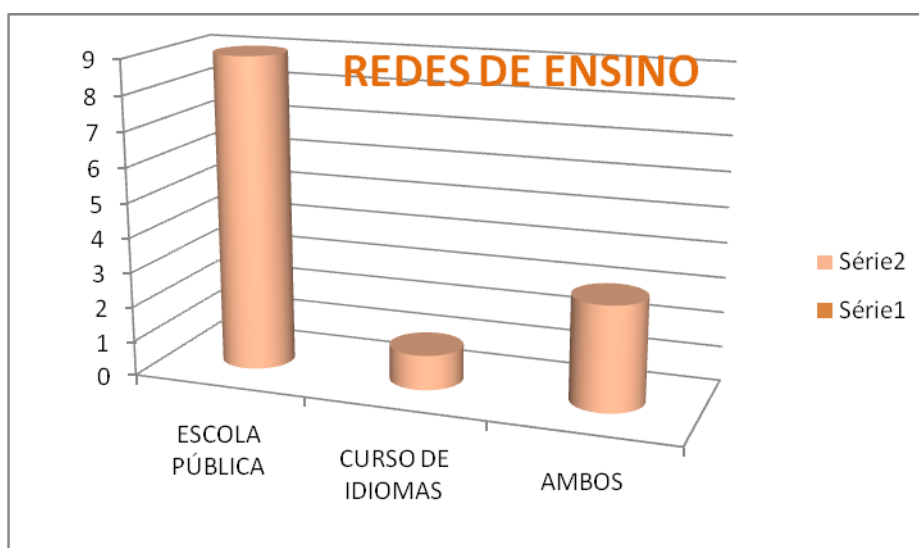
GRÁFICO 1 – Tempo de Serviço dos Professores



Partindo do tempo de ensino desses mestres, pressupõe-se uma boa fluência no idioma e aulas que privilegiem o aspecto comunicativo. Por isso, abordamos outras questões para confirmar essa hipótese, que serão discutidas a seguir.

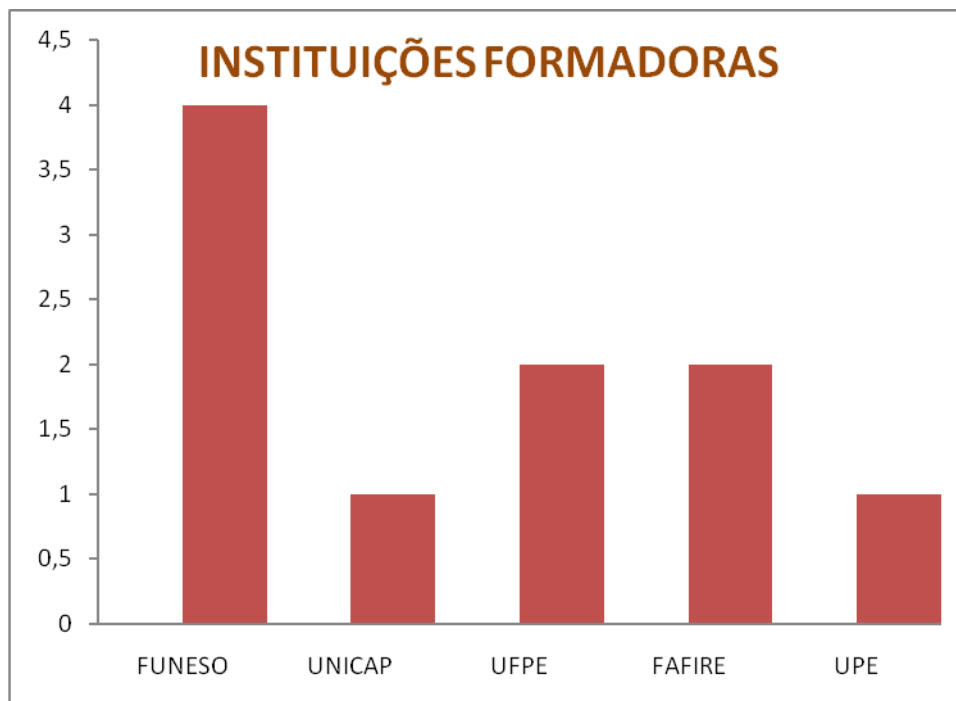
A segunda pergunta, (Onde você atua como professor de inglês, escola pública ou curso de idiomas?), objetiva identificar os professores que atuam em escolas públicas, em cursos de idiomas ou em ambos. Conforme demonstra o Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – Rede de Ensino



Outra questão abordada, a questão cinco (Onde você fez sua graduação?) se refere às instituições formadoras dos professores participantes. Como podemos observar no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Instituições Formadoras



Como demonstra o Gráfico 3, dos dez professores participantes da pesquisa, sete são oriundos de instituições privadas de ensino, sendo quadro da Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO), dois da Faculdade Francinette do Recife (FAFIRE) e um da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Dos outros três, dois são graduados pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e um pela Universidade de Pernambuco (UPE).

Na sequência, levantamos uma proposta de não só estimular o professor a trabalhar com as quatro competências comunicativas, assim como discutimos e levantamos alternativas de melhorar o investimento na formação do professor, dando-lhe plenas condições de tornar-se fluente em LI e, conseqüentemente, propiciar essa fluência ao seu aluno.

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E DA PROPOSTA

Neste capítulo, iremos discutir os resultados dos questionários aplicados e como podemos, a partir das respostas dadas pelos docentes, chegar a algumas lacunas que precisam ser sanadas para um efetivo ensino de LI.

A proposta de que trataremos aqui, defende dois pontos principais: que, diferente do que propõem os documentos oficiais, as quatro competências comunicativas precisam ser trabalhadas em sala de aula para que o aluno adquira a fluência necessária para utilizar a LI em suas atividades, principalmente voltadas ao âmbito profissional; e que, da mesma forma como é feito em relação ao ensino de língua materna, o professor precisa de capacitação constante para que possa desenvolver a sua prática com segurança e eficiência. Neste caso, como estamos tratando de uma LE, não só questões pedagógicas devem ser discutidas e trabalhadas com o professor, mas também questões relacionadas ao conhecimento e à fluência na língua.

### 4.1 DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS

A terceira pergunta (Comente sua atuação na escola pública) foi mais subjetiva e solicita comentários sobre a atuação dos mestres nas escolas públicas. As respostas a essa questão foram bem variadas, como podemos observar nos exemplos a seguir:

**(P1)** – “Trabalho a comunicação nas séries menores; à medida que os assuntos tornam-se mais complexos, eu utilizo os livros didáticos com foco em atividades textuais”.

**(P6)** – “Trabalho há 18 anos em escola pública e a cada ano enfrento desafios para ensinar a língua inglesa. O maior desafio que encontrei foi como trabalhar a língua estrangeira em turmas superlotadas e ao longo dos anos fui aprimorando até conseguir trabalhar em grupos as quatro habilidades de forma prazerosa usando as situações do dia a dia, contextualizando a gramática”.

**(P8)** – “É difícil trabalhar na rede pública, pois não dispomos de formação contínua e séria, material didático de apoio, sala com mídias e os estudantes chegam ao 6º ano com pouquíssimo conhecimento”.

Podemos analisar a partir do comentário de **(P1)** que a limitação no conhecimento do idioma faz o professor recorrer às atividades de leitura à medida que os assuntos se tornam mais complexos, talvez corroborando os PCN (1998, p.21)

quando afirma que, diante das condições na sala de aula da maioria das escolas públicas, a leitura se torna a única habilidade “realizável”.

(P8) atribui as dificuldades à falta de “formação continuada e séria”, ou seja, entendemos que a formação continuada apresentada pela rede de ensino a que está vinculado não atende às expectativas do professor.

Já (P6), ao longo dos anos, encontrou estratégias para desenvolver o ensino comunicativo, mesmo com as dificuldades enfrentadas, partindo do trabalho em grupo e da situação do dia a dia para desenvolver um ensino de gramática contextualizada. Essa resposta também confirma o mencionado por (P8), já que reforça que as soluções foram encontradas na sua própria prática, sem o auxílio de um trabalho de formação e/ou qualificação profissional.

A quarta pergunta (Comente sua atuação no curso de idioma) solicita que o professor teça alguns comentários sobre o trabalho em curso de idioma, conforme explicitam as respostas a seguir:

(P3) – “É mais atuante já que tenho mais recursos e o tempo de aula é maior, assim como o interesse do aluno”.

(P5) – “Trabalho com conteúdo programático visando ao aprendizado do aluno e desenvolvimento de habilidades”.

Em curso de idioma que visa ao aprendizado das habilidades comunicativas, os professores reforçam que as aulas têm uma duração maior e que mais recursos são disponibilizados. Além disso, (P3) destaca o interesse do aluno pela aprendizagem.

A sexta pergunta (Como foi a aprendizagem de inglês durante a graduação?) está correlacionada à quinta, pois pretende verificar como foi a aprendizagem de inglês durante a graduação. As respostas a essa pergunta foram bem variadas independentemente se o professor é oriundo de uma instituição pública ou privada. Obtivemos as seguintes respostas: (P1)(FUNESO): “Superficial”, (P2)(FUNESO): “Não”, (P3)(UFPE): “Precária”, (P4)(UNICAP): “Muito bom”, (P5)(FAFIRE): “Já sabia”, (P6)(FAFIRE): “Insuficiente”, (P7)(UFPE): “Muito boa”, (P8)(UPE): “Muito superficial”, (P9)(FUNESO): “Todos os períodos durante a graduação”, (P10)(FUNESO): “Boa”.

Percebemos que, predominantemente, o professor considera o aprendizado de inglês durante a graduação superficial, precário e/ou insuficiente, já que essa foi a resposta de metade dos entrevistados. Os outros três consideraram boa ou muito boa;

apenas um afirmou que já sabia inglês durante a graduação e o outro não respondeu de forma clara.

Ainda correlacionada à formação profissional, a sétima pergunta, (Como você avalia o nível de ensino de inglês durante a graduação?), propõe que o professor avalie o nível de ensino de inglês durante a graduação. Essa pergunta também recebeu respostas muito variadas, no entanto, o que predominou foi a resposta baixo, ruim e/ou fraco, totalizando a resposta de quatro dos professores pesquisados. Os demais professores responderam que o nível de ensino era regular/médio (três), básico (um), muito bom (um) e excelente (um), conforme explicitam os seguintes comentários:

**(P3)** – “Não muito bom, pois eu mesma tinha deficiência em relação à língua. E o curso não era lá essas coisas não”.

**(P5)** – “Eu já tinha conteúdo e o que foi bom foi o desenvolvimento de metodologia”.

A partir das respostas apresentadas pelos professores pesquisados, podemos aferir que o nível de ensino de inglês durante a graduação não é bom. Essa asserção é complementada com a pergunta oito, (Como você avalia sua fluência em inglês após a graduação?), que avalia o nível de fluência do professor após a graduação e cujas respostas foram: **(P1)**: “baixo”, **(P2)**: “muito a desejar”, **(P3)**: “Ruim”, **(P4)**: “Muito boa”, **(P5)**: “não interferiu, nem foi avaliado”, **(P6)**: “Médio”, **(P7)**: “Muito boa”, **(P8)**: “Muito fraco”, **(P9)**: “Aprendi mais na prática de sala de aula”, **(P10)**: “Boa”.

Na questão oito, também predomina o nível ruim, fraco e/ou baixo, já que essa foi a resposta de quatro professores e os demais conceitos: médio (um); bom/muito bom (três), aprendizagem na prática de sala de aula (um) e sem avaliação (um), contabilizam isoladamente porcentagem menor.

A questão nove (Você estuda ou estudou inglês além da graduação?) verifica se os professores estudam ou estudaram inglês além da graduação. Essa questão tem por objetivo investigar a participação ou não dos professores em formação continuada. A resposta nos surpreendeu, pois dos dez professores pesquisados, sete responderam que sim e apenas três responderam que não.

Observamos a partir dos dados levantados até então que a formação inicial do professor de língua inglesa não tem sido satisfatória, a aprendizagem de língua inglesa durante a graduação foi considerada predominantemente precária, insuficiente. O nível de ensino de inglês durante a graduação foi considerado baixo, fraco. E o nível de fluência do graduando também foi considerado baixo, fraco.



Sete dos dez professores participantes afirmaram que estudam ou estudaram inglês além da graduação, o que confirma que nível de ensino de língua inglesa não atende à expectativa do graduando, já que buscaram intensificar seus estudos também em outras instituições.

No entanto, a décima pergunta deste bloco relacionado à graduação e à fluência no idioma inglês, apresenta uma incoerência. A pergunta é: você conversaria em inglês naturalmente com um falante nativo? As respostas foram assim apresentadas, quatro professores responderam ‘não’ a essa pergunta, um professor respondeu que sim, mas com dificuldade, outro respondeu que sim, mas com algumas intervenções, apenas quatro responderam que ‘sim’.

Mesmo com o estudo de inglês na graduação, mesmo com cursos de idiomas além da graduação, o nível de fluência no idioma ainda é considerado por eles insuficiente, pois 40% dos entrevistados dizem não estarem aptos a falar inglês com um falante nativo, outros 20% falaria com dificuldade e só 40% disseram-se aptos a uma conversação com um falante nativo da língua inglesa.

Se um professor de língua inglesa não se considera apto a falar em inglês com um estrangeiro, dificilmente conseguiria ministrar aulas de inglês que privilegie as quatro habilidades de comunicação. Então, focaria a aula na gramática da língua e possivelmente na leitura, o que inviabilizaria uma perspectiva sociointeracionista de ensino de língua.

Essa questão vai de encontro ao pensamento de Celani (2008, p. 24) em que afirma ser o professor de línguas estrangeira um graduado com habilidade para manusear o conhecimento, através de uma prática reflexiva, com base em uma visão sociointeracional crítica da linguagem e da aprendizagem.

Deste modo, percebe-se que, mesmo após a graduação, o professor ainda não conseguiu essa habilidade para manusear o conhecimento, sem uma fluência satisfatória, mas, corroborando Leffa (2008, p. 362), a sua formação, ou seja, de um verdadeiro profissional é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. Portanto, insistimos que a formação continuada assume um papel relevante na qualificação dos profissionais de ensino.

E para discutirmos esse aspecto, elaboramos as questões 11, 12, 13 e 14, que estão relacionadas a cursos de pós-graduação e à formação continuada, ou seja, a formação profissional continuada.

A décima primeira pergunta é: você fez algum curso de pós-graduação em sua área de ensino? Para esta questão sete dos dez professores responderam que sim e três responderam não.

O desdobramento da pergunta 11 é saber qual a pós-graduação o professor realizou e em qual instituição, essa é, portanto, a questão 12; para qual obtivemos as seguintes respostas:

- (P1) – “Literatura Brasileira – Funeso”
- (P3) – Não especificou
- (P4) – “Linguística aplicada ao ensino de língua inglesa – Fafire”
- (P5) – “Docência do Ensino Superior”
- (P6) – “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa – Fafire”
- (P7) – “CEELT e COTE pela Universidade de Cambridge”
- (P9) – “Língua Portuguesa”

Observamos, portanto, que mesmo dizendo ter um conhecimento linguístico limitado da língua inglesa após a graduação, 30% dos professores participantes da pesquisa não aprimoraram seus conhecimentos no idioma através de cursos de pós-graduação em sua área de ensino. E dos 70% que fizeram a pós-graduação, apenas 30% do total dos participantes fizeram sua especialização visando aprimorar seus conhecimentos em língua inglesa. Consequentemente, os 30% dos professores que optaram por não fazer a pós-graduação e os 40% que fizeram a pós em outras áreas de conhecimento continuarão ministrando aulas de língua inglesa mesmo com as limitações de conhecimento que já mencionaram anteriormente.

Em vista disso, muito provavelmente, as aulas de língua inglesa continuarão restritas a estudos gramaticais para conhecimento da estrutura do idioma e a aula leitura para ampliação de vocabulário com vista ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou afins.

As habilidades comunicativas do idioma continuarão sendo atribuição dos cursos de idiomas, uma vez que além das limitações próprias das escolas públicas (já mencionadas), os professores continuam com conhecimento restrito do idioma, pois, como afirmaram a maioria não está apta a estabelecer uma conversação no idioma que leciona.

Podemos, em vista disso, retomar a citação anterior de Leffa (2011) quando fala do grande paradoxo da educação pública brasileira no ensino fundamental e médio, que é o fato de que o professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece. Corroboramos ainda Oliveira (2009), quando diz que o elemento mais sério a dificultar o ensino/aprendizagem de língua estrangeira nas escolas públicas no Brasil é o

professor. Ele ainda afirma que a grande maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas públicas fala muito pouco ou não fala a língua estrangeira que lecionam.

Não se pode esperar que um professor de inglês que não fala inglês, mesmo em uma situação cotidiana, possa ajudar os estudantes a aprender falar este idioma, motivar estes estudantes ou mesmo convencê-los da importância de se falar inglês no contexto atual.

Consequentemente, retomamos a ideia de que a formação continuada é imprescindível para desenvolver as habilidades linguísticas dos professores de maneira geral. É importante que esta formação em serviço seja realizada de forma individualizada de acordo com a necessidade e com nível de fluência de cada professor de modo que venha a atender às especificidades de cada profissional.

As duas perguntas seguintes também estão relacionadas à participação em formação continuada, a questão 13 é: você costuma participar de formação continuada em sua área de ensino? A maioria dos professores participantes (80%) confirmou que participam de formações continuadas, no entanto, afirmaram que essa participação não garante a melhoria do nível de fluência do professor como discutiremos mais adiante.

E a questão 14 é: você acredita que as formações continuadas têm contribuído para seu desempenho em sala de aula? Também esta questão foi respondida de forma afirmativa pela maioria dos professores, 70% responderam que sim, que as formações têm contribuído para o desempenho em sala de aula.

No entanto, é sabido que, de uma maneira geral, as formações continuadas nas redes públicas de ensino são feitas de forma coletiva através de palestras que são ministradas a todos os professores da rede, de todas as disciplinas e de todas as modalidades de ensino, o que não atende às especificidades individuais.

Algumas redes de ensino ministram a formação por disciplina, e no caso específico da língua inglesa, todos os professores da matéria se reúnem para trabalhar em geral questões metodológicas, o que também não atende às necessidades individuais, como vamos constatar nas questões seguintes.

Ao longo de nossa pesquisa, temos enfatizado a importância e a necessidade de ensinar a língua inglesa em uma perspectiva comunicativa, de maneira que os estudantes das escolas públicas possam ter acesso a esse conhecimento de modo efetivo, que desenvolva as quatro habilidades comunicativas do idioma. Isso só será possível se os professores da rede pública também tiverem essas habilidades.

Como podemos analisar através dos dados obtidos a partir do questionário, boa parte dos professores participantes ainda não conquistaram essa fluência comunicativa, pelo menos reconhecem não possuir, pois não conseguem estabelecer um diálogo com um falante nativo ou se conseguem, fazem-no com dificuldade. Em vista disso, a questão 15 tenta identificar, a partir da opinião dos professores, como se poderia melhorar o nível de fluência em inglês dos professores das escolas públicas. Constatamos opiniões bem diversas em sua maioria direcionada a aspectos relativos à formação continuada. Vejamos:

Questão 15: Em sua opinião, como se poderia melhorar o nível de fluência em inglês dos professores das escolas públicas?

- (P1) – “Com formações adequadas ao nível de fluência”.
- (P2) – “Através de cursos, formações específicas com nativos”.
- (P3) – “Fazendo convênios com cursos de idiomas, dando oportunidades aos professores de fazer intercâmbio e de certa forma melhorar a formação destes nas universidades, bem como, tratá-los com dedicação exclusiva oferecendo bom salário”.
- (P4) – “Mais horas de aulas na escola e reduzir o número de alunos na sala de aula”.
- (P5) – “Como ex-professora do PGM<sup>7</sup>, pode sim, mas há vários professores remanejados para a disciplina sem conhecimento”.
- (P6) – “Com cursos gratuitos e mais formação continuada”.
- (P7) – “Mantendo e incrementando as formações continuadas”.
- (P8) – “Com professores com concurso específico, não com professores de outra língua como português, chamados ‘tapa buracos’ e com formações contínuas e sérias”.
- (P9) – “Curso de aperfeiçoamento da língua”.
- (P10) – “Dando cursos de idiomas”.

Como podemos observar há quase uma unanimidade com relação à formação continuada, de fato os professores participantes acreditam que a formação em serviço pode melhorar o desempenho de seu trabalho em sala de aula, mas essa formação tem que ter uma adequação ao nível de fluência de cada professor (P1) para que possa haver o aproveitamento necessário.

Outro aspecto interessante é a proposta de convênio com cursos de idiomas (P2) e (P3), onde os professores estudariam em turmas de conversação de acordo com seu nível fluência e desenvolveria o processo comunicativo mais rapidamente. O contato com professores nativos também contribuiria para aquisição da fluência.

---

<sup>7</sup> PGM (Programa Ganhe o Mundo) Programa do Governo do Estado de Pernambuco que realiza intercâmbio com estudantes da rede estadual e contrata professores de cursos de idiomas para ministrar aulas a esses estudantes.

O intercâmbio, mencionado por **(P3)**, é uma maneira excelente de propiciar aos professores uma fluência no idioma, e conseqüentemente, melhor desempenho em sala de aula, a exemplo do que ocorre em Pernambuco, quando o governo do estado envia milhares de estudantes para fazer intercâmbio em vários países de língua inglesa e espanhola. Essa oportunidade poderia ser oferecida aos professores e o retorno em sala de aula seria muito mais interessante para os estudantes. O professor retribuiria o benefício para vários estudantes, enquanto que, na proposta atual, o estudante participante é o único beneficiado.

Melhorar o nível de fluência dos professores de idiomas das escolas públicas, esse deveria ser o principal objetivo das políticas públicas relacionadas à área de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Embora haja inúmeras dificuldades como já mencionamos, embora haja problemas de fluência da maioria dos professores, percebe-se que os mestres desejam realizar um trabalho satisfatório no ensino de LI.

Assim, na questão 16, buscamos saber também a opinião dos professores se eles acham que é possível ensinar inglês em uma abordagem comunicativa nas escolas públicas, ou seja, desenvolvendo as quatro habilidades da comunicação.

A esta pergunta também tivemos a maioria dos professores respondendo afirmativamente, já que 70% dos professores responderam sim, que é possível ensinar inglês em uma abordagem comunicativa nas escolas públicas.

A questão 17 é um desdobramento da pergunta anterior. Aqui se pede para que o professor justifique a resposta dada a pergunta 16, assim, podemos apontar as seguintes justificativas:

**(P1)** – “O profissional, tendo o tempo necessário para fazer o devido planejamento, consegue ser menos gramatiqueiro”.

**(P2)** – “Pelo fato da qualidade dos trabalhos expostos e adquirido para trabalhar em sala de aula”.

**(P3)** – “Acredito que sim, caso seja dado condições de trabalho e turmas reduzidas, com o máximo de 20 alunos”.

**(P4)** – “Infelizmente não! Pois o modelo usado nas escolas públicas não nos dá apoio, e há um número de alunos que não têm um certo interesse”.

**(P5)** – “Sim, mas para um bom trabalho, há de se desenvolver o interesse do aluno em aprender e o despertar do conhecimento. Por parte do professor respeitar e aproveitar o conhecimento internalizado”.

**(P6)** – “Sim, eu já trabalho, conforme comentário em anexo”.

**(P7)** – “É muito mais difícil do que em um curso de idiomas, mas tudo pode ser adaptado e adequado a cada realidade”.

(P8) – “Seria necessário a implantação de salas/laboratórios temáticos com equipamentos de multimídia”.

(P9) – “Acredito que aproximar a aula da realidade do estudante e utilizando recursos tecnológicos”.

(P10) – “É difícil, pois o quantitativo em sala é grande”.

As justificativas apresentadas são bem diversificadas e uma parte delas nos leva a aspectos relacionados à estrutura e recursos (P8); (P9) (salas temáticas, laboratório de informática, equipamentos multimídias).

O argumento apresentado por (P9) também faz referência ao uso das tecnologias, mas acrescenta a necessidade de uma aproximação do conteúdo didático com a realidade dos estudantes. De fato, muitas vezes, sobretudo quando se acompanha apenas o livro didático, costumamos apresentar ao aluno imagem de cidades estrangeiras, personagens distantes da nossa realidade, isso também pode ser um fator desencadeador do desinteresse do estudante.

Já na opinião de (P1), é necessário tempo para planejamento. Esse planejamento leva o professor a uma melhor organização do conteúdo, da metodologia, dos materiais e recursos para o trabalho. Já (P3) e (P10) argumentam sobre as condições de trabalho e números de estudantes nas turmas, (P3) propõe que sejam turmas de 20 alunos. A impossibilidade apresentada pelo (P10) em relação ao quantitativo de estudantes na sala de aula está diretamente correlacionada à dificuldade de utilização de uma abordagem comunicativa.

O argumento de (P5) recai sobre o interesse do aluno, ele argumenta que se deve desenvolver o interesse do aluno em aprender e o despertar do conhecimento. Defrontamos com uma dialética: se, por um lado, o professor precisa encontrar mecanismo motivacional para o estudante despertar o seu interesse através de uma metodologia mais dinâmica, uso de recursos tecnológicos etc., por outro, o conhecimento linguístico limitado e o também limitado conhecimento no uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) impede esse entrosamento.

Então, podemos retomar o argumento de (P1) quando se refere ao tempo necessário para estudo e planejamento didático. A conjuntura atual exige dos professores uma atualização constante, não só na sua área de conhecimento como também na área das tecnologias, e o aprimoramento em língua inglesa e em tecnologias podem proporcionar ao professor as habilidades necessárias para despertar o interesse do aluno e motivá-lo para aprender.

Outros professores apresentaram uma opinião menos favorável à possibilidade de ensinar inglês em uma abordagem comunicativa em escolas públicas. O (P4) argumenta que infelizmente não, alegando que o modelo usado nas escolas públicas não dá apoio ao professor e argumenta também a existência de um número de alunos que não têm interesse.

Dentre tantas dificuldades que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem de LI no país, o professor tem também essa atribuição, que é lidar com um número considerável de estudantes que não tem interesse pela aprendizagem e que, muitas vezes, está em sala de aula só para fazer número ou para manter a frequência às aulas para garantir o recebimento do benefício do programa bolsa-família.

O argumento do (P7) é que é muito mais difícil trabalhar as quatro habilidades comunicativas em escolas públicas que em cursos de idiomas, mas acrescenta que tudo pode ser adaptado e adequado a cada realidade. De fato, pode-se perceber que com um pouco de dedicação e empenho é possível fazer com que os estudantes percebam a importância de falar um idioma estrangeiro atualmente.

Motivar o estudante só é possível se nós professores estivermos motivados e isso só se torna possível se os professores puderem se dedicar ao trabalho, tendo tempo para estudar, planejar, aprimorar-se no uso das tecnologias e, com isso, articular o engajamento e a participação dos estudantes.

Vários argumentos foram apresentados, a maior parte deles favoráveis à possibilidade de se ensinar inglês em uma abordagem comunicativa, apesar das dificuldades citadas por especialistas, por professores e pelos documentos oficiais. Entendemos que é possível aprender inglês desenvolvendo as quatro habilidades comunicativas. É importante também ter um bom nível de fluência no idioma por parte dos professores, conhecimentos pedagógicos e metodológicos, além de alguns requisitos básicos, como materiais didáticos, livros, recursos tecnológicos e motivação tanto por parte dos professores como por parte dos estudantes.

Em vista disso, a décima oitava pergunta do questionário busca verificar o que os professores acham necessário para que o aluno das escolas públicas, de fato, aprenda a falar inglês. Para esta pergunta tivemos respostas também bastante variadas, como podemos observar nos comentários a seguir:

(P1) – “Mais incentivo e investimentos no profissional, laboratórios de informática funcionando, etc.”.

(P2) – “Aprender a se comunicar o básico, saudações, e se aprofundar na medida do que for oferecido”.

**(P3)** – “Existem vários fatores, o primeiro deles seria condições de trabalho, isto é, mais recursos, material adequado. Outras coisas seriam: turmas pequenas (estilo curso de inglês), interesse do próprio aluno, aulas de no mínimo (1 h e 15 min.) duas ou três vezes por semana; professores com dedicação exclusiva e poucas turmas, no máximo 5 turmas, mas com salário adequado que ele não precisasse ter que trabalhar em mais de uma escola e que o professor recebesse uma formação adequada a cada seis meses (uma espécie de reciclagem). As formações oferecidas pelas escolas públicas na maioria das vezes, não são bem planejadas ou não atendem, por exemplo, aos professores que tem um nível de inglês mais avançado. É preciso que talvez fizesse uma triagem e trouxessem pessoas mais capacitadas, quando falo pessoas capacitadas, não estou dizendo que nossos formadores são incapazes, eu estou querendo dizer que gostaria de ver alguns estudiosos de renome dando as palestras, tais como, autores de livros, pessoas com currículo de palestrantes internacionais, etc.

**(P4)** – “Um maior interesse por parte do professor, aluno e o próprio estado”.

**(P5)** – “Sim”.

**(P6)** – “Diminuir o quantitativo de alunos em sala de aula”.

**(P7)** – “Creio que uma maior valorização da aula de inglês, até mesmo pela gestão da escola e dos professores de outras disciplinas. Parcerias são indispensáveis. Aumento de carga-horária e sala-ambiente também contribuiriam muito”.

**(P8)** – “Professores específicos, formações sérias com continuidade e laboratórios com multimídias”.

**(P9)** – “Utilizando recursos tecnológicos”.

**(P10)** – “Diminuir o quantitativo”.

Como se pode perceber, alguns professores apontaram para valorização, incentivo, investimento no profissional **(P1)** e **(P3)**. Investimento no profissional seria qualificação, formação adequada, convênio/parceria **(P7)** com cursos de idiomas para aprimoramento da fluência linguística. Valorização financeira através de salários adequados **(P3)** e até dedicação exclusiva para que o professor não precise trabalhar em várias redes de ensino.

São propostas bem significativas para que o aluno tenha uma atenção especial com finalidade de oferecer um conjunto de possibilidades de aprendizagem da língua inglesa, de modo que ele se sinta também valorizado e motivado para aprender. Desta forma, é possível despertar o interesse do aluno.

Outro aspecto bastante citado pelos professores diz respeito ao uso de recursos tecnológicos, poder e saber usar os NTIC é imprescindível para haver um envolvimento dos estudantes com a disciplina. Os jovens são adeptos das tecnologias digitais, manuseiam com destreza, conhecem e interagem constantemente com esses recursos. Assim, ter acesso a recursos tecnológicos **(P9)**, a laboratórios multimídias



(P8), a laboratórios de informática (P1), estudar em salas ambientes para o ensino de LI (P7) são preponderantes para um bom desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, porque tudo isso aliado a um bom serviço de internet pode contribuir significativamente para o trabalho do professor.

No entanto, para que tudo isso funcione como aliado ao trabalho do professor, é necessário que esse professor também conheça e saiba manusear com destreza esses recursos; caso contrário, de nada adiantará ter os recursos e não saber usá-los.

O professor do século XXI deve ser um aprendiz permanentemente, ele não pode ficar alheio a essas novas tecnologias, às novas possibilidades de conhecimentos que vão além de sua área de ensino, às possibilidades de recursos proporcionadas pelo bom uso da internet, que pode oferecer ao profissional de ensino novas formas de ensinar e aprender. As tecnologias são ferramentas fundamentais ao professor de hoje.

Outro tema recorrente nos argumentos dos professores se refere à formação em serviço. Como vimos na questão 14, 70% dos professores concordaram que a formação em serviço contribui para um melhor desempenho na sala de aula, no entanto, pelo depoimento de (P3) as formações continuadas nas escolas públicas não são bem planejadas.

Ocorre que geralmente todos os professores da disciplina se reúnem para assistir a uma palestra, a um seminário e nem sempre o tema corresponde às necessidades da maioria dos professores. Como (P3) mencionou deveria haver uma triagem na qual se verificaria o nível de fluência do professor e este estudaria em um determinado curso ou formação, com vista a aprimorar o nível de conhecimento da língua ou nível de conhecimento pedagógico ou metodológico, de modo que essa formação seria mais bem aproveitada.

Na análise de (P8), é importante que a formação tenha uma sequência, uma continuidade, geralmente, os encontros de formação não apresentam sequência, cada encontro é um tema diferente, o que não contribui para o desenvolvimento da fluência.

Geralmente, a formação continuada ocorre no início de cada semestre e os temas são os mesmos para toda rede de ensino, o que não favorece as necessidades específicas de cada professor, então as parcerias propostas por (P7) contribuem para o professor de LI participe da formação a partir de suas necessidades. A triagem mencionada anteriormente classificaria o professor com nível básico, intermediário e/ou

avancados, então, na parceria com cursos de idiomas, o professor estudaria em uma sala de acordo com seu nível de inglês, o que otimizaria o desenvolvimento de sua fluência.

Outra discussão apresentada diz respeito ao quantitativo de alunos em sala de aula, que tem sido um grande desafio para os professores. Esses entendem que é importante desenvolver as quatro habilidades comunicativas da língua, mas não o conseguem trabalhar em turmas lotadas. Então os argumentos apresentados por **(P3)**, **(P6)** e **(P10)** para que o aluno das escolas públicas aprenda, de fato, a falar inglês é a diminuição da quantidade de alunos em sala de aula.

Tudo isso reforça que são muitos os desafios para se ensinar inglês nas escolas públicas e tentar ensinar inglês em uma abordagem comunicativa torna os desafios ainda maiores.

O último bloco de perguntas do questionário está relacionado ao livro didático. Nos últimos anos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) proporcionou aos estudantes brasileiros das escolas públicas o acesso ao livro didático de todas as disciplinas, fato que contribuiu significativamente para o ensino.

O livro didático de língua inglesa também contribuiu para o trabalho do professor em sala de aula. O fato de o aluno ter o livro e poder ler, fazer os exercícios, permanecer com o livro em casa e na escola é um diferencial. Também proporciona ao professor um roteiro a ser seguido, com conteúdos definidos, planejamento, exercícios de leitura e escrita, apresentação de estruturas gramaticais, vocabulário, entre outras vantagens.

Portanto, na questão 19, buscamos verificar se o professor utiliza o livro didático (Você utiliza o livro didático?). Essa pergunta foi respondida de forma afirmativa por 90% dos professores, apenas o **(P3)** argumentou que usa o livro didático apenas no curso de idiomas e não na escola pública, ele argumenta que o nível do livro é muito alto para capacidade de inferência dos alunos, principalmente, os alunos do turno noturno.

Na vigésima pergunta, verificamos a opinião dos professores participantes se o livro didático contribui para o ensino/aprendizagem das quatro habilidades comunicativas. E registramos os seguintes comentários:

**(P1)** – “Contribui, mas prioriza a gramática”.

**(P2)** – “Contribui sim, não completamente como deveria, pois nem sempre a qualidade do livro é adequada”.

(P3) – “Sim, quando adequado ao nível dos alunos e bem escolhido pelo professor, pois nem todos os livros contemplam todas as habilidades”.

(P4) – “Hoje sim, pois há no mercado uma boa quantidade de bons livros que trabalham estas habilidades, contudo volto a salientar que é preciso um maior esforço do professor, aluno e do estado (dando um espaço e condições para que flua com mais resultados)”.

(P5) – “Pelas análises de livro que costumo fazer, o livro didático procura ter equilíbrio e imparcialidade no trabalhar as habilidades, mas não conseguem, pois sempre focam em determinado foco e só exerce a maior estrutura, no caso, a escrita”.

(P6) – “Depende do livro, a sua qualidade e o conhecimento do professor de língua inglesa”.

(P7) – “Certamente que sim. Não podemos nos restringir a ele, mas é uma ferramenta bastante útil ao nosso trabalho”.

(P8) – “Contribui para a aprendizagem, mas não nas quatro habilidades”.

(P9) – “Sim”.

(P10) – “Sim, pois é escolhido o melhor”.

Como podemos observar, boa parte dos professores concordam que o livro didático contribui para o ensino/aprendizagem das quatro habilidades da comunicação, mas quase sempre estabelecem alguma restrição.

No comentário de (P1), ele afirma que o livro didático prioriza a gramática. É possível que alguns livros didáticos ainda deem ênfase à gramática, à estrutura, mas há, de um modo geral, bons livros didáticos, que destacam a leitura e outros aspectos da linguagem e não só a gramática. Como afirma (P3), quando o livro é bem escolhido, ele pode contemplar as quatro habilidades, mas nem todo livro o faz.

Na argumentação de (P4), ele alega que existem bons livros no mercado que contemplam as quatro habilidades, (P2) argumenta que é preciso escolher o livro adequado e como enfatiza (P6), para trabalhar as quatro habilidades, depende da qualidade do livro e dos conhecimentos linguístico do professor.

Já no seu comentário, (P5) enfatiza que o livro didático tenta manter um equilíbrio e imparcialidade, mas acaba dando prioridade a uma estrutura, geralmente a escrita. Para (P7) o livro contribui para o ensino das habilidades, mas afirma que não se deve restringir apenas a ele.

Para (P8), o livro contribui para o ensino, mas não as quatro habilidades. Talvez corroborando o argumento de (P5), que afirma que o livro sempre acaba contemplando uma habilidade em detrimento de outra.

Um aspecto positivo de existência do livro didático é que é mais uma ferramenta para auxiliar o trabalho do professor. No entanto, recai sobre o professor a

responsabilidade de escolher o livro mais adequado ao seu grupo de estudantes e de desenvolver cada vez mais suas habilidades linguísticas e didáticas para que possa fazer uso do livro didático da melhor maneira possível, tendo-o como uma ferramenta de trabalho complementar. Ao professor cabe a utilização do livro didático além de outros recursos para desenvolver as habilidades comunicativas dos estudantes.

Os dados dessa pesquisa nos permitiram investigar que após conclusão da graduação em Letras, os futuros professores não estão plenamente aptos para desempenhar a função de professores de língua inglesa, visto que o nível de fluência no idioma é insatisfatório.

Os dados confirmam que mais da metade dos professores pesquisados, após concluir a graduação, não conseguem estabelecer um diálogo em inglês com um falante nativo. Consequentemente esses professores não teriam condições ensinar inglês em uma abordagem comunicativa, em que se priorizassem as quatro habilidades comunicativas (falar, entender, ler e escrever).

Em vista disso, a formação continuada teria uma importância fundamental para complementar os conhecimentos linguísticos desses futuros professores, mas os dados nos trazem informações de que a formação em serviço também não contempla o desenvolvimento da fluência desejada em inglês.

Além das dificuldades apontadas ao longo da pesquisa para se ensinar inglês em escolas públicas, as universidades não têm cumprido seu papel de formar profissionais de ensino em quantidade e com qualidade suficiente para atender a demanda do mercado brasileiro, confirmando Leffa (2008).

Assim, diante dos dados apresentados ao longo dessa pesquisa: universidades que não preparam o graduando de forma satisfatória, formação em serviço que não atende às expectativas dos profissionais, professores de língua inglesa que não conseguem falar inglês, como seria possível oferecer ao estudante de escola pública a oportunidade de aprender falar inglês de fato? Como qualificar o professor de modo que desenvolva as habilidades comunicativas da língua inglesa e saiba como ensinar e motivar seus alunos a se interessar pela aprendizagem? Na segunda parte deste capítulo, tentaremos dar respostas a esses questionamentos.

## 4.2 DISCUSSÃO DA PROPOSTA

A reversão do quadro estabelecido a partir das respostas ao questionário passa indubitavelmente por dois aspectos extremamente importantes: a formação inicial do professor e sua formação em serviço. Como já descrevemos anteriormente, mesmo após a graduação em Letras, o professor de língua inglesa ainda apresenta muita limitação em relação a sua fluência no idioma. Não pretendemos determinar as razões que levam a isso, até porque é algo muito complexo, mas tão somente vislumbrar algumas possíveis alternativas para minimizar essa situação, lançando assim um plano de apoio ao professor.

Entre os documentos oficiais que norteiam os cursos de formação de professores para Educação Básica, o mais recente, a Resolução CNE/CP Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, estabelece os parâmetros para organização e planejamento das instituições formadoras e suas grades curriculares, de modo que exista uma conexão entre os conteúdos vivenciados nas universidades e as práticas docentes nas escolas. Como podemos observar no terceiro artigo da resolução:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor,  
(...)

Assim, pode-se perceber a necessidade de uma explícita conexão entre formação inicial e prática docente. As universidades devem manter e ampliar projetos de extensão como PIBID e PROLICEN que “possibilitam a criação de um lugar social onde graduandos em Letras podem (re)configurar perspectivas socioprofissionais, agregando vivências e práticas de letramentos como professores em formação inicial”. (REICHMANN, 2012, p. 101).

Por isso, torna-se imprescindível às universidades e aos demais centros de formação de professores, (re)formular seus projetos pedagógicos e suas grades curriculares numa perspectiva mais contemporânea, já que boa parte dos centros de formação de professores atuam numa perspectiva tecnicista, conforme nos mostra a citação de Castro (2008, p. 307):

O modelo de formação docente mais comumente praticado nos cursos de Letras no Brasil apóia-se amplamente na racionalidade técnica (SCHÖN, 1988). Esse modelo, que se embasa profundamente nas concepções epistemológicas do Positivismo, tem a atividade profissional, antes de mais nada, como instrumental, isto é, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas que, por sua vez, refletem os resultados de pesquisas rigorosamente observados e quantificados (SCHÖN, 1988). No dizer de Moita Lopes (1996), o professor de inglês recebe uma formação pautada por dogmas.

Deste modo, interação entre vivência acadêmica e prática docente são fundamentais para aprimoramento da formação do futuro professor, assim o estágio supervisionado é preponderante nessa formação do profissional, pois, como aponta Reichmann (2012), o estágio como ponto nevrálgico de formação docente, um entrelugar socioprofissional entre o mundo da academia e o mundo do trabalho.

No entanto, essa relação entre o mundo da academia e o mundo do trabalho pode não corresponder às expectativas se o futuro professor não trazer em sua bagagem um domínio satisfatório de conhecimento do idioma que vai lecionar e das competências pedagógicas necessárias para a prática profissional.

Em vista disso, os centros de formação de professores precisam estar bem atentos a esses dois aspectos da formação do professor de língua inglesa, conhecimento do idioma e competências pedagógicas, atendendo, dessa forma, tanto às exigências do documento oficial a Resolução CNE/CP 1, que em seu artigo sexto prescreve:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Portanto, é extremamente necessário se preocupar com a aquisição do idioma, de modo que o futuro professor tenha fluência na língua que se propõe a ensinar e investir no domínio das competências pedagógicas que propiciem habilidades nas estratégias de ensino da língua. As universidades e demais centros de formação de

professores devem primar por essas duas perspectivas na elaboração de seus projetos pedagógicos e de suas grades curriculares.

A formação do professor de língua estrangeira deve estar direcionada para uma aprendizagem que vise ao desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas. Assim quando esse professor estiver à frente de uma sala de aula, vai estar apto também para ensinar buscando o desenvolvimento das quatro habilidades.

Além de estar apto nas quatro habilidades da comunicação, o futuro professor deve ser conhecedor das abordagens de ensino, seus métodos e estratégias, de maneira que possa aplicar as mais adequadas à situação de ensino com a qual se defrontar, tendo um leque de opções metodológicas.

Portanto, acreditamos que o futuro professor para adquirir a fluência necessária para desempenhar seu trabalho precisará estudar inglês em abordagem comunicativa, ou seja, além de estudar o idioma em abordagem estrutural para conhecer a gramática, a literatura e as perspectivas metodológicas, o professor em formação deverá estudar conversação.

Esse estudo de conversação deverá ser ofertado pela instituição formadora do início ao final graduação paralelamente ao estudo das demais disciplinas, semelhante a um curso de idioma que se faz em um instituto de ensino de idiomas. Essa seria uma maneira possível de se desenvolver a fluência do futuro professor.

Consequentemente, ao desenvolver o nível de fluência no idioma e as competências pedagógicas a que se refere artigo sexto, citado na página anterior, o professor poderá realizar sua vivência em estágio supervisionado, onde poderá, com mais tranquilidade e segurança, realizar a transição entre o mundo da academia e o mundo do trabalho, como mencionado por Reichmann (2012).

Outros mecanismos para o desenvolvimento da fluência do futuro professor poderão ser oferecidos pelas instituições formadoras, sobretudo universidades públicas, que dispõem de alternativas paralelas ao curso de graduação, como veremos a seguir.

Uma experiência bastante positiva de ensino de línguas estrangeiras em nosso país são as Casas de Cultura Estrangeira<sup>8</sup> vinculadas à Universidade Federal do Ceará, em funcionamento desde a década de 1960, e que tem contribuído para o ensino de línguas estrangeiras a milhares de pessoas, ligadas à universidade ou não.

Ao longo desses anos, as Casas de Cultura Estrangeira têm atuado nas áreas de cultura alemã, espanhola, britânica, portuguesa, italiana, francesa e russa.

---

<sup>8</sup> Fonte: [www.casasdeculturaestrangeira.ufc.br](http://www.casasdeculturaestrangeira.ufc.br) (acessado em 12.09.2015)

Disseminando a língua e a cultura desses países através de cursos, palestras, seminários. Essas casas têm sido responsáveis pela aplicação de testes de proficiência, servem também de campo de estágio para estudantes do curso de Letras, e também como área de pesquisa para alunos de pós-graduação.

Assim, podemos considerar essas Casas de cultura estrangeira como modelos a serem utilizados em outras instituições para ampliar a oferta de cursos de idiomas para a comunidade acadêmica e para a comunidade em geral, mas, sobretudo, para proporcionar ao estudante do curso de Letras uma oportunidade a mais para aprimorar sua fluência linguística, seu conhecimento cultural no idioma que pretende ensinar.

Outra experiência que merece atenção é o programa Idiomas sem Fronteiras<sup>9</sup> criado pelo governo federal, que “tem como principal objetivo incentivar o aprendizado de línguas, além de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País”.

O Idioma sem Fronteiras também está vinculado ao programa Ciências sem Fronteiras, que visa dar suporte em línguas estrangeiras a estudantes que participam de intercâmbio, além da aplicação de exames de proficiência, oferece cursos de idiomas presenciais e a distância para comunidade acadêmica.

Toda essa estrutura para o ensino de idiomas deveria ser oferecida aos estudantes do curso de Letras, inclusive a possibilidade de intercâmbio, pois essa seria uma maneira eficaz de desenvolvimento da fluência linguística do futuro professor. Só através de um domínio eficiente do idioma o professor estará apto para realização do trabalho docente.

Outra possibilidade de aprimoramento da fluência em inglês pode ocorrer através de cursos online. O surgimento da internet e o desenvolvimento tecnológico propiciam às pessoas novas possibilidades de aprendizagem. Utilizando os mecanismos de NTIC, o futuro professor pode vivenciar experiências bastante positivas de aquisição da língua inglesa, aprimorar a pronúncia através de ‘chats’, vídeos, desenvolver os conhecimentos de gramática por meio de exercícios online com autocorreção, leitura de textos, exibição de filmes, *clips* de músicas modernas e/ou antigas.

As tecnologias digitais proporcionam infinitas possibilidades de estudos e como nossa sociedade é muito tecnológica, saber manusear essas tecnologias é fundamental ao professor do século XXI, já que, além de buscar conhecimentos para si,

---

<sup>9</sup> Fonte: [www.ifs.mec.gov.br](http://www.ifs.mec.gov.br) (acessado em 13.09.2015)



poderá descobrir inúmeras formas de ensinar. E isso possibilitará aulas dinâmicas e envolventes uma vez que os nossos jovens são altamente tecnológicos, conforme assevera Xavier (2005, p.136):

Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários freqüentes das tecnologias de comunicação digital.

Verificamos algumas alternativas complementares que proporcionariam ao professor em formação inicial aprimoramento de sua fluência na língua inglesa paralela à sua aprendizagem durante a graduação, de modo que ao final de sua formação esse novo professor tenha um domínio significativo da língua a que se propõe ensinar, utilizando com desenvoltura as quatro habilidades comunicativas.

Dessa maneira, o professor se mostrará apto para o desempenho da profissão. E, aliado à sua fluência, o conhecimento das competências pedagógicas e as atividades de estágios supervisionados construiriam a prática de ensino necessária à formação profissional.

Esse conjunto de fatores permitirá ao futuro professor cumprir seu papel social de proporcionar às classes sociais menos favorecidas a oportunidade de acesso a um conhecimento fundamental nos dias atuais que é a língua inglesa.

Assim, as universidades e os demais centros de formação de professores de língua inglesa deverão elaborar mecanismos ampliem a possibilidade de desenvolvimento da fluência dos futuros professores, como nos exemplo apresentados acima.

No entanto, existe uma lacuna a ser preenchida que diz respeito aos professores de língua inglesa que já estão em serviço e que ainda não alcançaram esse domínio do idioma inglês. Muitos continuam ministrando aulas com foco na gramática, com atividades de leitura e listas de vocabulário descontextualizadas.

Como podemos possibilitar a esse grande número de professores oportunidades para o desenvolvimento da fluência comunicativa e da competência metodológica?

Conforme podemos observar pelos dados da pesquisa, de um modo geral, que os professores participam de formação continuada e acreditam que elas contribuem para melhoria do desempenho do professor em sala de aula, no entanto, a qualidade

dessa formação em serviço na maioria das vezes não atende às expectativas dos professores.

Faz-se necessário estruturar a formação em serviço de forma sequenciada e permanente, que possa seguir várias etapas, inicialmente como mencionou **(P3)** é preciso fazer uma triagem e diagnosticar o nível de fluência do professor, em seguida estabelecer convênio com instituto de idiomas, onde os professores iniciariam o aprimoramento de acordo com seu nível.

Paralelamente ao curso de idioma com foco no desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, os professores participariam de formação coletiva na qual se abordariam aspectos metodológicos do ensino da língua inglesa, visto que muitos professores se graduaram há certo tempo e precisam se inteirar de novas perspectivas de ensino.

Após algum tempo de estudo em cursos de idiomas (dois, três, quatro anos) dependendo do desempenho de cada professor, os professores seriam incentivados a realizar exames de proficiência no idioma. E, gradualmente, os professores que obtivessem êxito nos exames de proficiência participariam de programas de intercâmbio, obviamente que este seria um programa de formação continuada bastante estimulante e motivador para os profissionais de ensino de língua inglesa.

O investimento para este fim teria um retorno muito significativo, pois esses professores, devidamente qualificados e motivados, fariam uma revolução no ensino de LI. Os estudantes das escolas públicas teriam oportunidade de acesso a esse aprendizado de fato e de direito.

Temos, portanto, um conjunto de ações que visam melhorar a fluência linguística e desempenho do professor em sala de aula já no início de sua formação até o final, como também a formação em serviço. É preciso impulsionar o desenvolvimento do ensino do idioma, visto que “em se tratando especificamente do ensino de língua inglesa, de formação continuada para professores do idioma inglês muito pouco tem sido feito.” (ANDRADE, 2014, p. 3)

Outra alternativa para o aperfeiçoamento do professor de inglês na formação continuada são os cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), as instituições de ensino superior deveriam ampliar ainda mais a oferta de cursos de especialização ‘*lato sensu*’, porém com foco direcionado ao desenvolvimento da fluência linguística e das competências pedagógicas do professor.

Afirmamos ainda que o professor deveria ser incentivado a participar deste tipo de curso de especialização, que visa ao aprimoramento e ao aprofundamento do conhecimento e da prática docente dentro de sua área específica de atuação.

Por outro lado, os cursos de pós-graduação *strictu sensu* também deveriam ser oferecidos de forma mais abrangente aos professores que atuam nas redes públicas de ensino, a fim de que o conhecimento das academias sejam socializados justamente com aqueles profissionais que se encontram na base da pirâmide educacional, que são os professores da educação básica, base da proposta dos então Mestrados Profissionais.

Ao socializar o conhecimento acadêmico com os professores da educação básica, assim como permitir uma proposta de intervenção na Educação Básica, a qualidade do ensino vai atingir as camadas da população que mais necessitam desse ensino de qualidade, de maneira que a educação cumpra o seu papel de transformação da sociedade.

Além do mais, os cursos ‘*strictu sensu*’ oferecidos aos profissionais de ensino que atuam na educação básica também deveriam ter foco na fluência, na prática pedagógica e metodológica, de modo que os profissionais, que passarem por essa etapa de formação continuada, formariam um grupo de professores que atuariam como formadores em suas respectivas redes de ensino, ministrando formações continuadas aos demais professores da rede, acompanhariam o trabalho dos professores, estimulando uma parceria em rede, com vista à melhoria da qualidade de ensino de língua inglesa nas escolas públicas do país.

Nessa perspectiva de formação continuada em cursos ‘*strictu sensu*’, reforçamos a necessidade de haver políticas públicas que fomentem essa prática. Já existe o programa de âmbito nacional como o PROFLETRAS<sup>10</sup>, Mestrado Profissional em Letras, instituído pelo Ministério da Educação, mas que atualmente contempla apenas professores de língua portuguesa, sendo mais um programa de formação continuada em língua materna, dentre muitos outros (Anexo 2).

Infelizmente, a formação em serviço para professores de língua inglesa quase não existe ou quando existe não atende às expectativas dos docentes, como pode ser observado nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa. Consequentemente, faz-se necessária a implantação de programas governamentais que propiciem esse tipo formação também para professores de língua inglesa.

---

<sup>10</sup> Fonte: [www.comperve.ufrn.br](http://www.comperve.ufrn.br) (acessado em 14.09.2015)

As políticas públicas de formação de professores devem contemplar o professor desde o início da graduação em todas as suas etapas, em sua fluência, em seu conhecimento didático, pedagógico e metodológico, em sua prática de ensino e em seu estágio supervisionado. Acreditamos que se essas políticas se estenderem também aos professores já formados que atuam nas escolas públicas de todo país, será possível aprimorar cada vez mais os conhecimentos e as práticas, de modo que os mestres estejam cada vez mais competentes no exercício da profissão.

O exercício da profissão deve levar em conta não só a qualificação, mas, sobretudo, aspectos relativos à valorização profissional, pois de acordo com Andrade (2015, p. 9):

Portanto, não podemos falar em desenvolvimento em nosso país se não minimizarmos as desigualdades sociais existentes, uma das formas de iniciarmos esse processo é através de uma educação pública de qualidade que proporcione aos brasileiros menos favorecidos as mesmas condições de acesso aos bens culturais e tecnológicos. Para tanto, o professor deve ser o elemento transformado/transformador através de uma formação inicial bem estruturada, uma carreira docente valorizada e estimulada.

Assim, faz-se necessário que os profissionais de ensino busquem qualificação em todos os aspectos de sua prática docente, como também tenham postura política bem definida no sentido conquistar sua valorização profissional.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que ensinar/aprender língua inglesa no Brasil? Por que se fala pouco inglês no Brasil? Por que os estudantes não aprendem inglês na escola?

Esses foram os questionamentos que motivaram essa pesquisa, essa inquietação de tentar esclarecer por que depois de sete anos de estudo de língua inglesa em escolas públicas do país, os estudantes não conseguem estabelecer uma comunicação significativa em inglês.

Para tentarmos encontrar algumas justificativas, optamos por dialogar diretamente com profissionais de ensino de língua inglesa para identificar as dificuldades que impedem que o ensino de língua inglesa ocorra de forma plena nas escolas públicas brasileiras.

Estabelecemos a pesquisa com um quantitativo de dez professores de LI de escolas públicas estaduais e municipais da Região Metropolitana do Recife, capital do estado de Pernambuco.

A pesquisa ocorreu através de respostas a um questionário semiestruturado, no qual os professores apresentaram opiniões sobre vários aspectos do ensino de língua inglesa, desde ‘como foi a aprendizagem de inglês durante a graduação? Como você avalia o nível de ensino de inglês durante a graduação? Como você avalia sua fluência em inglês após a graduação, etc.

De um modo geral, os depoimentos dos professores participantes da pesquisa nos levaram a identificar que a formação inicial do futuro professor não oferece um nível de fluência significativo na língua que ele se propõe a ensinar. Se o futuro professor não tem domínio do idioma, conseqüentemente, não irá proporcionar aos seus estudantes uma fluência na língua.

Além de a formação inicial ser considerada limitada com relação à fluência na língua inglesa, a formação em serviço desses profissionais também não atende às expectativas de aprendizagem do idioma, os depoimentos indicaram que a formação continuada não apresenta uma sequência temática de forma clara, a formação continuada ocorre de forma coletiva por semestre o que não concorre para o desenvolvimento da fluência do idioma.

Apenas 40% dos professores pesquisados se disseram aptos a dialogar com um falante nativo da língua inglesa, o que mostra que mais da metade não consegue falar inglês e, conseqüentemente, não poderá ensinar seu aluno a falar o idioma que estuda.

Percebemos, portanto, que, para reverter esse quadro caótico do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras, é imprescindível direcionar o foco para a formação do professor, tanto na formação inicial como na formação continuada.

O ensino de língua estrangeira só ocorrerá de forma eficaz quando o professor souber falar a LE que ensina de forma eficaz. Por isso, a formação inicial deverá ser o ponto de partida para o desenvolvimento da fluência do futuro professor. Assim, além das disciplinas básicas do curso de Letras (Didática, Estrutura, Literatura, Prática de ensino, etc.) o graduando deverá ter especial enfoque na fluência da língua que se propõe a ensinar. Em resumo, retomamos algumas sugestões que apontamos no decorrer desta pesquisa para este fim:

FORMAÇÃO INICIAL	<p><b>PROPOSTAS</b></p> <p><b>Curso de Idiomas</b> – Conversação (paralelamente ao curso de graduação).</p> <p><b>Casas de Cultura Estrangeira</b> (UFC) – modelo da Universidade Federal do Ceará deveria ser copiado por outras instituições de ensino.</p> <p><b>Idiomas sem Fronteiras</b> – direcionado para estudantes do curso de Letras.</p> <p><b>Cursos de Idiomas online.</b></p> <p><b>Programas de Intercâmbio.</b></p>
------------------	--

Essas sugestões poderão oferecer os subsídios necessários para o graduando do curso de Letras ao concluir o curso apresentar um nível de fluência significativo, o que iria facilitar seu trabalho como estagiário e a disciplina prática de ensino.

Outro aspecto relevante da pesquisa se refere aos profissionais já atuantes em sala de aula. Os dados da pesquisa demonstram que esses professores, mesmo com muita experiência de ensino, não possuem a fluência necessária para ensinar língua estrangeira em uma abordagem comunicativa, portanto, para esses profissionais de ensino, a formação continuada é uma possibilidade de desenvolvimento de sua competência linguística. Para que isso ocorra, a formação continuada deverá ser sistemática de acordo com nível de fluência de cada professor, como pode ser observado nas sugestões que levantamos ao longo do nosso trabalho e que resumimos a seguir:

FORMAÇÃO CONTINUADA	<p>PROPOSTAS:</p> <p><b>Convênio com cursos de idiomas</b> (o professor estudaria inglês de acordo com seu nível fluência e iria melhorando progressivamente).</p> <p><b>Formação Coletiva Regular</b> (ênfase na fluência e na metodologia de ensino).</p> <p><b>Incentivar Exames de Proficiência</b> (depois de estudar em cursos de idiomas por 2, 3, ou 4 anos o professor seria incentivado a realizar exames de proficiência da língua estudada).</p> <p><b>Pós-graduação (latu sensu)</b> (os professores estudariam com foco na fluência do idioma e na metodologia de ensino).</p> <p><b>Pós-graduação (strictu sensu)</b> (Nesta etapa a formação teria um enfoque de formar formadores para atuarem em suas respectivas redes de ensino).</p> <p><b>Programas de Intercâmbio.</b></p>
---------------------	---

Essas seriam algumas proposições para aprimorar o desenvolvimento linguístico do professor em sua fluência, em seus aspectos metodológicos, a única forma de mudar o quadro do ensino de língua inglesa nas escolas públicas é investir na formação do professor, na qualificação e valorização profissional.

Acreditamos, portanto, que alcançamos os objetivos de nossa pesquisa ao investigar por que os estudantes de escolas públicas não aprendem inglês na escola em que estudam, verificamos que o processo de formação do professor em sua fase inicial não habilita o professor para prática profissional de forma plena, como também a formação em serviço não atende às expectativas de desenvolvimento da fluência e da metodologia de ensino.

Deste modo, levantamos algumas possíveis alternativas para contribuir para o aprimoramento da fluência do professor para que sua prática docente alcance os objetivos sociais necessários, ou seja, para que as classes sociais menos favorecidas também tenham direito ao conhecimento da língua inglesa, conhecimento extremamente necessário para o acesso ao mercado de trabalho, ao mundo acadêmico e às práticas sociais em condições iguais.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ezequias Felix de. **O ensino de língua inglesa no Brasil**. Anais 25<sup>a</sup> Jornada do GELNE Grupo de Estudos Linguísticos Literários do Nordeste: Natal, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias Digitais e Ensino**. Artefactum – Revistas de Estudos em Linguagem e Tecnologia. Ano VII – Nº 01/2015.

BARATA, Maria Clara C.M. O ensino de cultura e aquisição de uma língua estrangeira. *In*: FIGUEIREDO, Célia Assunção; JESUS, Osvaldo Freitas de (orgs.). **Linguística aplicada: aspecto da leitura do ensino de línguas**. Uberlândia: EDUFU, 2005. 82 – 107p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMT. 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação (CNE) CP. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002: MEC, 2002.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. “Formação da competência do futuro professor” *In*: LEFFA, Vilson J. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008. 307 – 321p.

CELANI, Maria Antonieta Alba. “English for all”... preservando o forró. *In*: FIGUEIREDO, Célia Assunção; JESUS, Osvaldo Freitas de (orgs.). **Linguística aplicada: aspecto da leitura do ensino de línguas**. Uberlândia: EDUFU, 2005. 13 – 25p.

\_\_\_\_\_. “Ensino de Língua Estrangeira” Ocupação ou Profissão. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008. 24 – 43p.

COOK, Guy. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEFFA, Vilson J. “Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública”. *In*: Lima, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. 15 – 32 p.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, nº 4, 1999. 13-24p.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008. 354 – 376p.



MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: Pereira, Regina Celi; Roca, Maria del Pilar (orgs.). **Linguística Aplicada um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. 11 – 24 p.*

NICOLAIDES, Christine Siqueira. Inglês no contexto de Hong Kong: um olhar de fora em relação ao aprendizado autônomo de línguas. *In: FREIRE. Maximina M, et al. **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005. 155 – 172p.*

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. *In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira**. Conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. 21 – 30p.*

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com pé no chão. *In: Lima, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. 55 – 65 p.*

REICHMANN, Carla L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitárias. *In: Medrado, Betânia Passos & Reichmann Carla Lynn (orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 101 – 124 p.*

SOUSA, S.C.T. “Política e planejamento linguístico: uma análise dos temas recorrentes em pesquisa no Brasil”. Paraíba, 2014. (mimeo)

VIDOTTI, Joselita J. Viegas. **Política Linguística para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil do século XIX com ênfase na língua inglesa**. Tese (Doutorado em Letras) São Paulo: USP-SP, 2012.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudança no papel do professor e do aluno. *In: LEFFA, Vilson J. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008. 46 – 75p.*

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino. Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica 1, 2005. 133 – 148 p.

Site:

[www.casasdeculturaestrangeira.ufc.br](http://www.casasdeculturaestrangeira.ufc.br)

[www.ifs.mec.gov.br](http://www.ifs.mec.gov.br)

[www.comperve.ufrn.br](http://www.comperve.ufrn.br)

**ANEXOS****Anexo 1 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

1 – Há quantos anos você ensina inglês?

2 – Onde você atua como professor de inglês?

Escola pública ☐

Curso de idiomas ☐

3 – Comente sua atuação na escola pública.

4 – Comente sua atuação no curso de idioma.

5 – Onde você fez sua graduação?

6 – Como foi a aprendizagem de inglês durante a graduação?

7 – Como você avalia o nível de ensino de inglês durante a graduação?

8 – Como você avalia sua fluência em inglês após a graduação?

9 – Você estuda ou estudou inglês além da graduação?

10 – Você conversaria em inglês naturalmente com um falante nativo?

11 – Você fez algum curso de pós-graduação em sua área de ensino?

Sim ☐

Não ☐

12 – Caso a resposta seja afirmativa escreva qual a especialização e a instituição.

13 – Você costuma participar de formação continuada em sua área de ensino?

Sim ☐

Não ☐

14 – Você acredita que as formações continuadas têm contribuído para seu desempenho em sala de aula?

Sim ☐

Não ☐

15 – Em sua opinião, como se poderia melhorar o nível de fluência em inglês dos professores das escolas públicas?

16 – Você acha que é possível ensinar inglês em uma abordagem comunicativa nas

escolas públicas, ou seja, desenvolvendo as quatro habilidades da comunicação?

Sim ☐

Não ☐

17 – Justifique a sua resposta.

18 – O que você acha necessário para que o aluno das escolas públicas, de fato, aprenda a falar inglês?

19 – Você utiliza o livro didático?

Sim ☐

Não ☐

20 - Em sua opinião, o livro didático contribui para ensino/aprendizagem das quatro habilidades comunicativas?

## **Anexo 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES**

Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas.

ProInfantil - O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

Pro-Letramento - O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.